Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9270097
Centre d'intérêt : 751

Colloque Didactique du français, langue et littérature au collégial (1991 : Québec, Québec)

Le français au collégial : [actes] / Colloque 1991 [Didactique du français, langue et littérature au collégial, 28, 29 et 30 mai 1991, Hilton International, Québec] ; Ernesto Sanchez, coordonnateur du Comité pédagogique] -- Jonquière : Cégep de Jonquière, 1991
254 p. : ill. ; 28 cm.

Titre du dos : Actes du Colloque de la coordination de français 1991
Comprend des bibliogr.

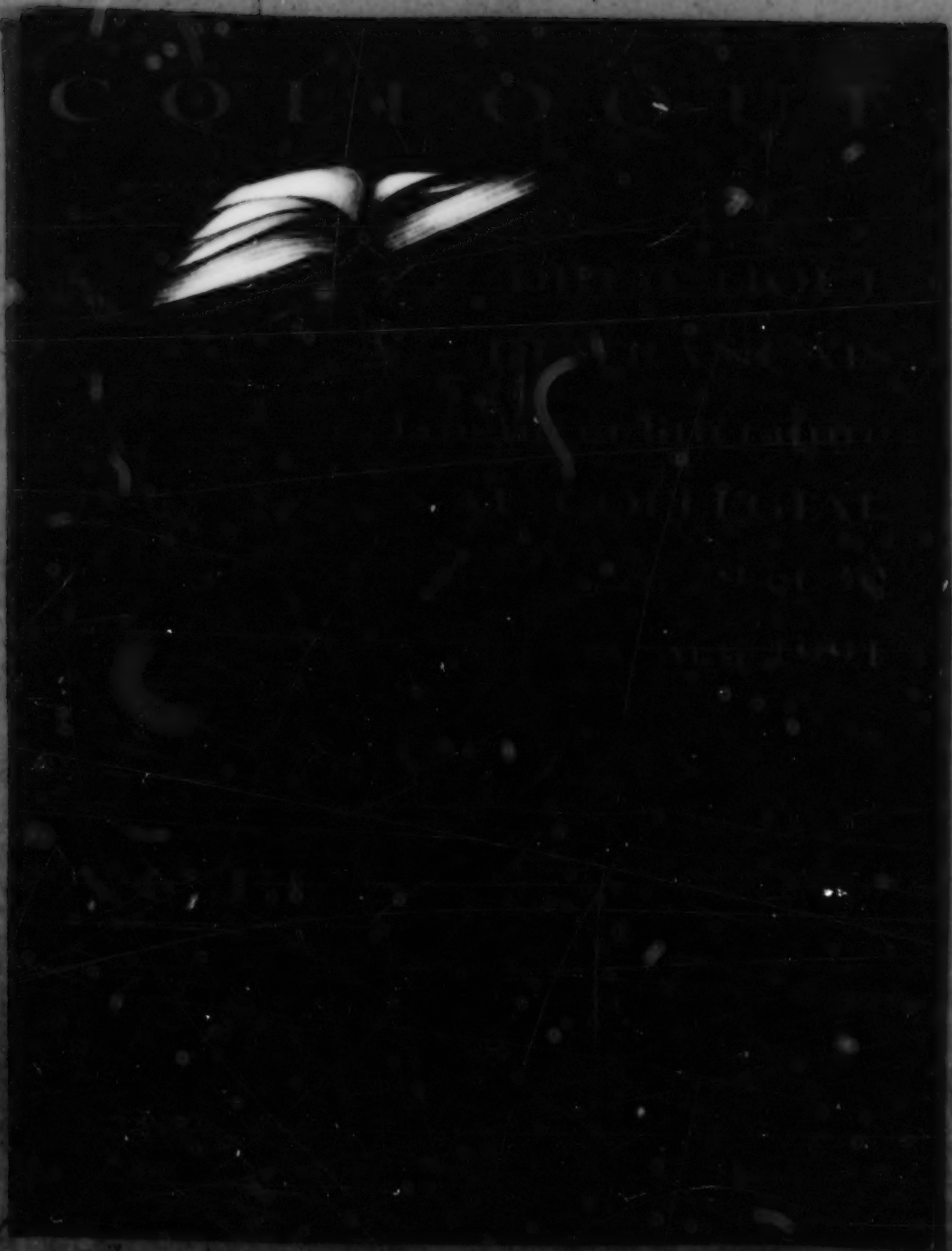
Vedette(s)-secondaire(s) : Sanchez, Ernesto, éd. ; Cégep de Jonquière.

Descripteur(s) : Français (Langue) ; Littérature ; Ecriture ; Lecture ; Grammaire ; Didactique ; Environnement ; Linguistique ; Matériel didactique ; Poésie ; Théâtre ; Conte ; Collégial (Ordre d'enseignement)

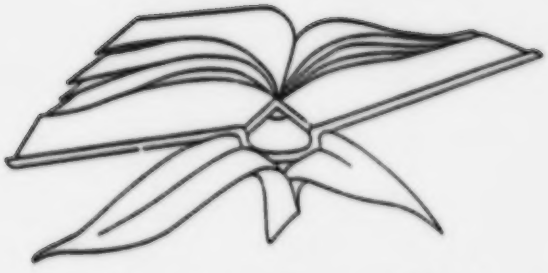
Identificateur(s) de sujet : Dictaire (Didacticiel) ; SITO (Didacticiel) ; EGAPO (Didacticiel)

Les actes de ce colloque rassemblent les textes des participants autour de quatre principaux sous-thèmes concernant la didactique du français au collégial : balises de notre environnement pédagogique; du discours sur la littérature aux discours littéraires; du discours sur la didactique à la didactique du discours; promotion d'outils didactiques. Le premier sous-thème propose des réflexions sur le français au Québec, la conscience linguistique, la compétence langagière, les attentes des universités, la mise à niveau au collégial, etc. Le second aborde différents discours littéraires comme la poésie, le théâtre, la nouvelle, le roman, le conte, la science-fiction. Dans le troisième, il est question davantage de grammaire, de syntaxe, d'ateliers d'écriture, de didactique en somme. Enfin, le dernier sous-thème propose du matériel didactique imprimé ou informatisé susceptible de favoriser l'amélioration du français au collégial.

Type de document :



127097



COLLOQUE 1991: LE FRANÇAIS AU COLLÉGIAL

Saisie des textes et traitement informatique: Ernesto Sanchez
Correction des épreuves: Louise Pinard
Photocopie: Collège de Jonquière
Couverture et reliure: Imprimerie Commerciale de Chicoutimi
Maquette publicitaire exclusive au Colloque: Lisa Tremblay
Maquette publicitaire de *La Littérature et la vie au collégial*: Modulo éditeur
Achevé d'imprimer à Jonquière, le 13 novembre 1991.

TABLE DES MATIERES

1 Préalables

André Chapleau, lauréat du concours: *Si cette affiche m'était contée...* 7
Lancement d'un ouvrage collectif préparatoire au Colloque 8
Couverture de presse de l'événement 9
LA LITTÉRATURE ET LA VIE AU COLLÉGIAL, Avant-propos 10

2 Séance inaugurale

France Théoret, *L'enseignement de la littérature québécoise* 16
Jean Larose, *La Littérature à distance* 20
Ernesto Sanchez, *À propos d'intégrisme littéraire* 33

3 Balises de notre environnement pédagogique

Jacques Lanoux, *La didactique du français, langue et littérature au collégial* 43
Jean Paré, *Le français au Québec* 50
Jean-Claude Rondeau, *Prospective du français au Québec de l'an 2000* 54
Uli Locher, *Développement de la conscience linguistique au collégial* 61
Michel Paillé, *Portrait démo-linguistique des cégeps de Montréal* 64
Arlette Niedoba, *La compétence langagière au primaire et au secondaire* 71
Claire McNicoll, *Les attentes des universités* 90
Jocelyne Lefebvre, *La situation au collégial* 97
Claude Noël et André G. Turcotte, *Problématique des objectifs terminaux* 111
Gervais Fournier, *La mise à niveau au collégial* 119
Anne-Marie Cousineau, *Une approche de l'animation culturelle* 131

4 Du discours sur la littérature aux discours littéraires

Claudine Bertrand et Jean-Paul Daoust, *Le récital de poésie du 29 mai 1991* 137
François de Vernal, *Responsabilité et engagement de l'écrivain* 138
Paul-Émile Roy, *Les textes littéraires base de l'enseignement du français* 143

Robert Baillie, *La lecture et l'écriture chez l'enseignant-e en littérature* 146
Jeanne Turcotte, *Les images de la femme dans la littérature québécoise* 149
Viateur Beaupré, *La poésie libère de la pensée et du beau style croque-mort* 150
Alain Bertrand, *Le Barde, la poésie à l'heure de l'informatique* 152
D. Girard et D. Vallières, *La découverte du texte par le jeu dramatique* 153
Louise Vigeant, *Une introduction au théâtre* 155
Monique Lebrun, *Contes et nouvelles dans une perspective interculturelle* 158
V. Gadbois, M. Paquin et R. Reny, *De la nouvelle au roman* 166
Danielle Laplante, *Peut-on parler d'une pédagogie du roman policier?* 167
Élisabeth Vonarburg, *La science-fiction et le fantastique au collégial* 173

5 Du discours sur la *didactique* à la *didactique* du discours

Patrick Charaudeau, *Le droit à la parole fondement de la communication* 179
Jean-Claude Gagnon, *Enseigner le français au collégial, une compétence* 187
Patrick Charaudeau, *La grammaire au service du discours* 195
C. Brouillet et D. Gagnon, *La maturation syntaxique au collégial* 200
Élisabeth Vonarburg, *Mettre la main à la pâte: les ateliers d'écriture* 203
Richard Arcand, *Les figures du discours et les jeux de mots* 209
Suzanne-G. Chrartrand, *Pour une didactique de l'argumentation* 211
Jean-Denis Moffet, *Développer la conscience d'écrire: un modèle intégré* 214
Jacques Lecavalier, *Un modèle d'enseignement stratégique en lect./écrit.* 219

6 Promotion d'outils didactiques

Christel Veyrat, *Anatomie d'un dictionnaire* 224
Ch.-H. Audet et J. Ouellet, *La grammaire au collégial* 227
C. Brouillet et D. Gagnon, *Autocorrection de la langue écrite* 230
J. Lecavalier et A. Brassard, *Les cahiers d'aide stratégique en lect./écrit.* 232
Benoît Fortin, *La démarche autodidactique en français écrit* 234
Roger Fafard, *Didactique des communications écrites et orales* 235
Gérard Côté, *Une approche de l'orthographe: le Dictaire* 238
Lisette Girouard, *SITO, apprendre en écrivant* 241
R.-B. Tremblay, A. Leclerc, P. Dugré et M. Bélanger, *L'expérience d'EGAPO* 246
S. Beauchemin, C. Gravel, *Matériel didactique imprimé ou informatisé* 251

1

Préalables

«Si cette affiche m'était contée...»

Dans un jardin, il y avait des arbres et des fleurs. Parmi ceux-ci, on pouvait voir une plante différente, longue et vibrante, qui se distinguait surtout par son aspect à la fois simple et raffiné. Au bout de sa verte tige s'élevait, tout à son sommet, la plus magnifique des fleurs. Celle-ci avait de nombreuses facettes qui venaient emplir l'air de parfums multipies et délicats. Quelquefois, il s'agissait de verbes qui faisaient frémir la narine et saisissaient les sens; d'autres fois, des adverbes qui nous prenaient dans un détour évocateur et nostalgique; également, des noms de toutes sortes, charmeurs, tendres, exotiques et beaux, venaient éveiller l'imaginaire; puis, éventails aux milles couleurs, des adjectifs lançaient, de leurs fraîches senteurs, l'appel de toutes les caractéristiques et de toutes les nuances possibles dans l'univers des significations.

Outre les parfums de cette fleur, on pouvait voir la corolle de la métaphore où chacun des pétales se compare l'un à l'autre dans la lumière; les étamines formaient, autour des explications, de discrètes parenthèses auxquelles s'ajoutait le pistil d'un astérisque. Aussi, on pouvait ouïr la musique des syllabes qui se chevauchent et s'agencent; on entendait des exclamations: le vent les portait quelquefois avec tant de verve que l'écho les répétait jusqu'à ce qu'on puisse les fredonner par coeur au rythme des strophes. Puis, lorsqu'une brise délicate venait faire frémir ses doux pétales en lui apportant tout le bagage symbolique que ce souffle avait amassé au cours de son voyage, lorsque sa tige, droite mais flexible, se balançait sous son influence sur des airs de ballades et d'élégies, lorsque ses vastes feuilles dansaient en syncope les tirades mélodieuses du zéphyr, la fleur s'ouvrait, importante et généreuse, sur le reste du monde, afin de perpétuer, d'enrichir et d'exalter l'univers entier. Tel un lis blanc baigné de lumière, elle envoyait des messages semblables à de petits satellites tournant autour d'une idée, des grains de pollen qui ne formaient encore que quelques mots, qui deviendraient des phrases et des livres... puis d'autres fleurs dans le grand jardin.

André Chapleau,
étudiant du cégep Vieux Montréal

Texte primé au concours *«Si cette affiche m'était contée...»*

ALLOCUTION DE M. PAUL DOLAN

Président du conseil d'administration
des Coopérants, société mutuelle d'assurance-vie

à l'occasion du lancement de l'ouvrage collectif

LA LITTÉRATURE ET LA VIE AU COLLÉGIAL

le jeudi 25 avril 1991 à la Maison des Coopérants à Montréal

C'est avec plaisir que les coopérants se sont associés à l'une des activités importantes de votre colloque, soit le lancement du livre
La Littérature et la vie au collégial.

Cette oeuvre collective de 34 artisans du Québec est une contribution importante à cette prise de conscience des pratiques pédagogiques relatives à l'enseignement du français dans les 70 institutions publiques ou privées qui forment le niveau collégial.

Ce livre est, je crois, intimement lié à votre colloque: ***Didactique du français, langue et littérature au collégial*** *qui se tiendra en mai prochain à Québec.*

De plus en plus, on entend parler de la mauvaise qualité du français chez nos jeunes. Il est heureux aujourd'hui de constater que des gestes concrets sont posés et qu'ils sont sortis d'une recherche collective d'orientation par l'ensemble des enseignants des départements de français de tous les collèges d'enseignement général et professionnel du Québec.

*Nous souhaitons donc que cet effort de concertation permette de convaincre nos jeunes de l'importance de la langue écrite et parlée et que tous ensemble nous puissions faire nôtre votre slogan: «**Il y a de l'action en français, au collégial!**» et j'ajouterais... au Québec.*

Georges Dor

Gilles Vigneault

Francine Pelletier

Andrée Ferretti

Quoi faire pour intéresser les étudiants à la littérature?

PIERRE VENNAT

S'il faut en croire le poète et chansonnier Gilles Vigneault, il n'y a pas de recette miracle pour susciter chez les étudiants du collégial un intérêt développé pour la langue et la culture.

Mais il lui semble néanmoins que parmi les disciplines qui font trop souvent semblant de n'en être point aujourd'hui — la musique et les arts en général, par exemple, — l'art des vers devrait occuper une place laissée vide par un certain nombre de réformes.

Gilles Vigneault fait partie d'un groupe de 34 auteurs du Québec qui ont répondu à l'invitation des organisateurs du colloque sur la didactique du français, langue et littérature au collégial, qui doit se tenir à la fin de mai à Québec, et ont participé à un ouvrage collectif sur *La littérature et la vie au collégial*, qui vient d'être lancé chez Modulo.

Vigneault précise: «Quand je dis l'art des vers, je n'entends pas par là cette mauvaise coutume que certains enseignants prennent peut-être pour de la pédagogie, et qui consiste à faire écrire aux étudiants des poèmes dont toute la définition tient dans un gratuit assemblage de phrases courtes distribuant des rimes approximatives. L'écriture des vers est un art au même titre que la peinture ou la céramique, avec ses codes, ses règles, ses lois, toutes contraintes qui atteignent à une subtilité et un raffinement aussi grand que ceux de la musique ou des mathématiques.

«Je ne dis pas que vous ferez des poètes de tous ces étudiants. Mais je crois que l'aspect ludique d'une telle pratique anticiperait de plain-pied sur l'apprentissage de la langue française dans ce qu'elle a de plus vivant, en la rendant non seulement plus attrayante mais aussi plus accessible. Les élèves s'adonneraient là à un jeu exigeant, dont certains sauraient, bien sûr, jouer mieux que d'autres.

«Je ne prétends pas non plus qu'on ferait de tous ces étudiants, des chansonniers... Ce serait la beaucoup de métiers perdus... Mais pour les rares exceptions, cela donnerait des chansons dont le premier degré du moins ne souffrirait pas de cet hermétisme qu'on voit parfois s'afficher et sous le couvert duquel sont mal cachés les cadavres de la [illegible]

Justement, au sujet de ces fameuses carences de la langue, son collègue Georges Dor, qui a de grands enfants, interpelle les enseignants en leur disant que «si beaucoup de professeurs de cégep pensent comme celui à qui j'exposais les difficultés de mon jeune fils que «c'est pas grave, y a des grands écrivains qui font des fautes de *français*», alors je vous laisse à vos débats». Et Dor d'ajouter que tous les «i se veu dire» et tournures de phrases tarabiscotées, approximatives et bâtardes entendues chez les jeunes scolarisés de vos cégeps lui font plus de peine que le «faninque» de sa tante dans les années 30. «Elle avait au moins l'excuse de l'ignorance».

La columniste Francine Pelletier, de *La Presse*, suggère aux enseignants de faire venir les spécialistes de l'écriture plus souvent à leurs cours, ayant constaté qu'à chaque fois qu'elle effectue des rencontres auteurs-lecteurs, que ce soit dans des écoles ou des bibliothèques publiques, que ce soit auprès d'enfants, d'adolescents ou de jeunes adultes, elle a pu constater que ça vaut souvent de l'intérêt ses livres étaient empruntés à la bibliothèque.

Andrée Ferretti, qui a enseigné quatre ans à l'École nationale de théâtre, a appris que le premier de classe n'est pas l'élève le plus brillant, ni le plus ambitieux, mais le plus amoureux. «De là à conclure à la nécessité impérieuse de rendre aimable la matière enseignée, il n'y a qu'un pas que je franchis d'autant plus allègrement que je crois connaître la seule méthode infaillible pour y parvenir: l'aimer soi-même passionnément».

Mais est-ce suffisant?

Le romancier Adrien Thério confie pour sa part qu'il a enseigné la littérature toute sa vie et qu'il croit avoir été un assez bon prof. «Mais je ne sais trop ce qui se passe dans les cégeps. Il paraît qu'on y fait un peu de littérature. À l'université, les collègues que j'ai eus étaient tous des gens qui étaient là par vocation. Mais même la vocation ne suffit pas à donner aux étudiants le goût de lire et surtout d'écrire. Je crois que la grâce passe sans qu'on ne sache ni comment ni pour

La littérature et la vie au collégial [1]

Honneur des Hommes, Saint LANGAGE,
Discours prophétique et paré.
Paul Valéry, *Charmes.*

Notre Colloque de mai 1991 s'inscrira dans la démarche de la coordination de français comme une halte pour mesurer du regard le chemin parcouru: des réflexions sur la compétence langagière[2], une analyse des tests de français à l'entrée des collèges et des universités du Québec[3], des travaux conduisant à l'implantation du cours de mise à niveau[4] et, comme toile de fond, la conscience aiguë que l'invariant de toutes les solutions proposées est la motivation de chacun pour la langue et pour la littérature.

Demander aux écrivains[5] qu'ils nous disent de l'intérieur la genèse de cet intérêt était un beau projet. Je leur ai écrit, ils ont dit oui et voici ce recueil. Leur générosité m'a ému. Complice de leurs confidences, j'ai été stimulé par leurs propos sur la la littérature, sorte de foisonnement riche, contrasté, voire paradoxal comme la vie. D'où le titre de ce livre. La mise en situation que je leur proposais évoquait l'environnement culturel de notre engagement pédagogique en tant que professeurs de français du collégial. Ce contexte étant utile au bon usage de leurs réponses, je

---

1 Texte publié en Avant-propos du collectif *La littérature et la vie au collégial*, MODULO Éditeur, Montréal 1991, 108 p.

2 *Éléments pour une définition de la compétence langagière propre au collégial*, Francine Labelle, Jocelyne Lefebvre et André G. Turcotte, rapport publié par la Coordination provinciale de français en mai 1989, 51 p.

3 *Test de français à l'entrée des collèges et des universités*, recherche et consensus: Léon-Gérald Ferland, Collège Saint-Laurent et Ernesto Sanchez, Collège de Jonquière, rédaction: Ernesto Sanchez, Jonquière, janvier 1990, 126 p.

4 *Mise à niveau en français à l'entrée des collèges*, Léon-Gérald Ferland, *hypothèse A*, Ernesto Sanchez, *hypothèse B*, Jonquière, avril 1990, 135 p.

5 L'utilisation de termes génériques masculins n'exprime ici aucun préjugé sexiste; elle a seulement pour objet d'alléger le texte tout en respectant les conventions d'usage.

l'expliciterai ici pour le bénéfice d'un certain nombre de lecteur et en m'excusant auprès des autres qui trouveront, non sans raison, que je me répète.

La coordination de français a déjà un quart de siècle. Les historiens relèveront sans doute les tiraillements, voire les combats homériques, opposant jadis dans le réseau les féaux de la langue et les hérauts de la littérature. Nous avons dépassé ce sectarisme bélliqueux par l'intégration des points de vue dans le contexte de la compétence langagière. Comment faire de la littérature sans le souci de la langue? Comment motiver à l'apprentissage linguistique sans les sortilèges de la littérature? Assumer sans complaisance la langue et la littérature dans quelque cours de français que ce soit, n'est-ce pas à la fois la marque de la compétence et le gage de l'efficacité?

Sans doute, l'intérêt pour la langue est évident dans notre société. Mais il est trop souvent ramené au respect de la norme, aux préoccupations utilitaires de la communication ou à la promotion du code linguistique comme objet de consommation. Cette attitude réductrice tend à évacuer la littérature au profit d'un conformisme sans imagination. Il est temps de faire contrepoids à cette tendance. La véritable prise de parole ne se fait pas sous la dictée de quelqu'un. L'écriture authentique est naturellement subversive, c'est-à-dire créatrice. Libérer ce potentiel d'originalité c'est libérer l'avenir. N'est-ce pas la fonction de la littérature? N'est-ce pas la fonction des collèges?

Dans le rapport sur les tests de français à l'entrée des collèges et des universités, nous avons essayé de préciser le projet pédagogique tel qu'il apparaît à travers les pratiques qui tissent notre vie quotidienne de professeurs de français. Le brouhaha autour des clientèles en difficulté, les mesures de «remédiation» proposées tous azimuts, le phénomène des échecs et des abandons avaient fini par occuper l'espace de nos préoccupations pédagogiques à un point tel que d'aucuns avaient l'impression de n'entendre que «ce bruit et que cette fureur». Nous sommes pourtant convaincus que les institutions de l'ordre collégial ont une mission propre en ce qui regarde l'enseignement du français, laquelle ne peut se réduire à combler les lacunes du secondaire et que l'enseignement de la grammaire ne devrait pas être coupé de ses tenants et de ses aboutissants, c'est-à-dire d'une large exposition aux textes par la lecture et par l'écriture.

Car, dans le cadre de la formation fondamentale, le savoir grammatical se justifie et se conserve par l'usage courant qu'on en fait, c'est-à-dire dans la mesure où il se transforme en savoir-faire. Nous avions dénoncé alors le "syndrome du test" comme un ensemble de croyances d'après lesquelles il suffirait de faire de la grammaire pour améliorer la compétence langagière des élèves sans s'occuper de l'articulation de leur discours et de leur compétence textuelle. La didactique de la langue écrite qui ne prendrait pas appui sur cette compétence du lecteur-scripteur ne pourrait que développer une dépendance du sujet à l'égard des intervenants pédagogiques, une insécurité chronique et finalement le tarissement de la motivation intrinsèque, seul véritable moteur de la croissance dans quelque domaine que ce soit.

La motivation est donc au coeur de la compétence langagière et de ses composantes qu'il faudrait rappeler brièvement. Il y a d'abord la compétence discursive qui s'intéresse à la forme du contenu du point de vue de son adaptation à la situation de communication. Elle implique un jugement de pertinence, une recherche d'originalité et de cohérence par rapport à l'univers du discours, l'articulation des parties et l'organisation des sous-parties. Ajoutons ensuite la compétence textuelle qui englobe l'adaptation au médium écrit et les choix stylistiques au sens large du terme: genre littéraire et mise en oeuvre des moyens qui lui sont propres, efficacité des procédés utilisés et traitement graphique. Enfin, la compétence linguistique, notion devenue familière, prend en charge la forme de l'expression dans la mesure où elle réfère à l'orthographe d'usage et l'application des règles déterminées par le code grammatical et morpho-syntaxique ainsi que la composante sémantique dans les limites de la phrase.

Le concept de discours suggère d'abord une situation de communication orale caractérisée par la nature du contenu et par la qualité de la relation établie entre les participants. Cette dernière dépend non seulement des enjeux discursifs des intervenants, mais de la perception que chacun a de de lui-même, des autres partenaires, des intérêts respectifs de chacun et de l'aptitude des uns et des autres à mettre en place un ensemble de stratégies de persuasion et de séduction pour diriger le cours des choses en s'appuyant tantôt sur le contenu, tantôt sur la relation. On devine alors l'importance de la compétence discursive et sa place dans la formation fondamentale comme creuset où s'intègrent les processus cognitifs, les jugements de valeurs, la perception de la réalité et la créativité porteuse d'originalité et de liberté.

la compétence textuelle s'appuie sur la compétence discursive et en assure l'adaptation à la situation plus dépouillée de la communication écrite. Le projet pédagogique, ici encore, vise à transférer au domaine de l'écrit les apprentissages déjà réalisés dans le contexte du discours oral en utilisant pour ce faire l'outil métacognitif de l'analyse des conditions particulières et des moyens de production propres au discours écrit. Ce projet ne peut aboutir que dans la mesure où l'élève garde l'autonomie de sa croissance par une activité motivée de lecture et d'écriture, c'est-à-dire par de fréquentes et rigoureuses "manipulations" (au sens du laboratoire) centrées sur l'interprétation et la production de textes écrits où il découvre ses valeurs.

Le professeur de français au collégial devient alors le catalyseur de cette expérience du langage et comme le sherpa d'un voyage initiatique à la découverte de soi par la littérature. Jeu des miroirs du langage, dialectique de l'être et du paraître, insertion de la parole individuelle dans la parole collective, la littérature n'est-elle pas naissance et accomplissement? Dans ce théâtre intérieur n'est-elle pas une injonction à devenir ce que l'on est, à partager ce mensonge qui dit la vérité, à mettre en scène le sens dans le microcosme de la culture par l'articulation de l'implicite et de l'explicite?

Les textes que nous rassemblons aujourd'hui sont à maints égards exemplaires. Comme les musiciens, les écrivains transmutent les émotions particulières de leur existence dans une substance intime de valeur universelle. Ils nous rappellent que tout apprentissage surgit de l'intérieur. Ils soulignent le rôle actif du sujet dans sa relation motivée avec l'environnement culturel pour choisir son destin en assumant ses pouvoirs. Ils nous suggèrent qu'il est vain de prétendre entraîner valablement des élèves à l'écriture sans susciter chez eux l'envie d'écrire. Mais comment les amener à écrire sans pouvoir accorder à leur production l'attention qu'elle mérite? Nous voici ramenés à notre condition d'enseignants. Il existe une masse critique de l'ordre de 100 étudiants par semaine et par professeur au-delà de laquelle la situation est interprétée par l'enseignant et par les élèves d'une façon telle que leur motivation, et partant leur efficacité, risquent fort d'être irrémédiablement compromises.

Merci aux artisans qui ont produit ce beau recueil. Notre reconnaissance est sans limites pour MODULO, l'éditeur qui a pris entièrement à sa charge la réalisation de ce projet. Que les Coopérants, dont la contribution au lancement de ce livre a été déterminante, trouvent ici l'expression de notre gratitude. Honneur aux officiers connus et aux soldats inconnus qui, de près ou de loin, auront contribué au succès de notre **Colloque sur la Didactique du français, langue et littérature, au collégial**, au Hilton de Québec les 28, 29 et 30 mai 1991.

Ernesto Sanchez,
coordonnateur du comité pédagogique de français.
Jonquière, le 7 février 1991

2

Séance inaugurale

Adresse du coordonnateur aux participants

Six mois de fervents préparatifs nous ont conduits à ce jour de fête. Ce lent mûrissement, cette fermentation, ce bouillonnement sont arrivés à terme et s'épanouissent aujourd'hui sous le ciel de Québec. Notre affiche (image fétiche de notre colloque) suggère bien cette naissance par l'éclosion miraculeuse d'un bourgeon feuillu dans une effervescence végétale. Ce livre-fleur semble directement venu de Mallarmé. Ne prétendait-il pas que le monde existe pour aboutir à un livre? Pour nous, en tout cas, au cours des six derniers mois, le monde n'a existé que pour aboutir à ce Colloque. Merci de votre présence qui donne un sens à cet acharnement.

Vous êtes venus pour la plupart des six régions administratives du Québec, mais également d'aussi loin que Vancouver, Toronto et l'Ile-du-Prince-Édouard. Que cette rencontre soit pour vous une heureuse détente, un lieu de découvertes et un sujet de fierté. Permettez-moi d'inviter ***Mme France Théoret****, présidente d'honneur, à ouvrir officiellement ce colloque.*

L'enseignement de la littérature québécoise

France Théoret,
présidente d'honneur du colloque

Je me permets de m'associer à vous, une fois encore, professeurs de langue et de littérature, à cause de l'amitié et de la solidarité que j'ai partagées dans mon milieu de travail, à cause des échanges nombreux, à cause de quelques débats inoubliables qui façonnent la vie d'un département. Nous sommes des professeurs de littérature, mais l'évolution des générations d'étudiants a fait qu'au début des années 80, nous avons été amenés à confronter les graves lacunes dans la connaissance de la langue d'un plus grand nombre d'étudiants. Il s'ensuivit, dans le cas le plus extrême, une crise. Les professeurs désiraient encore enseigner la littérature, les directeurs nous percevaient soudain d'un oeil différent. Mais que se passe-t-il, vous n'enseignez pas la langue? Que faites-vous dans vos cours? Certains professeurs des autres départements posaient les mêmes questions, sans insister toutefois. Il arrivait que des étudiants faibles ou forts réclament l'abolition des cours de littérature pour des cours de langue. Je croyais rêver. N'avais-je pas chaque année corrigé des copies et des copies du point de vue de la langue?

L'enseignement de la littérature peut être contesté quand les valeurs changent. L'avions-nous oublié? Car après tout, dans la société, beaucoup de gens se demandent à quoi sert la littérature? Notre ancien ministre de l'éducation, Claude Ryan, ne disait-il pas dans le magazine *L'Actualité* qu'il ne lisait jamais de romans. Il ne comprenait pas qu'on puisse s'intéresser au roman. Mon inquiétude croît quand j'entends à la télévision un grand journaliste français affirmer que la langue dans laquelle on s'exprime n'a pas d'importance.

Il nous revient donc à nous professeurs de langue et de littérature d'établir le lien entre la langue et la littérature. La littérature est l'expression la plus achevée du langage. Sans la littérature, l'enseignement de la langue est réduit à la dimension

utilitaire, fonctionnelle, elle est amputée de l'expression. Sans la littérature, il y a des parlers. Sans la littérature, il reste une langue primaire.

Que les professeurs soient appelés à défendre leur enseignement devient l'occasion de repenser les liens entre la langue et la littérature. Que l'enseignement de la littérature n'aille plus de soi, voilà l'occasion de repenser les termes. Il existe une approche de l'écriture qui dit que créer, c'est penser à côté. C'est ce que je vais tenter en déplaçant la scène de l'enseignement à celle d'un atelier littéraire.

Il y a quelque temps, dans un atelier que j'animais, nous parlions de la nécessité de lire pour écrire. Nous discutions des rapports étroits entre la lecture et l'écriture et du fait qu'il ne faut pas craindre d'avoir des influences. Une question suit habituellement l'échange: que faut-il lire? Lire de tout, le plus possible, en commençant par ses auteurs préférés. Mais encore, il est nécessaire de lire des auteurs contemporains, hommes et femmes, ajoutant, lire également la littérature québécoise. Une femme s'exclama: mais c'est ennuyeux la littérature québécoise. Avant de vous raconter l'échange, simplement préciser que cette jeune femme est cultivée, raffinée dans son langage, qu'elle avait appris le russe et l'espagnol pour avoir vécu dans des pays où l'on parle ces langues. Je lui ai demandé si elle la connaissait. Fort peu, disait-elle, ajoutant ne pas la lire parce que la littérature québécoise n'atteint pas l'universalité. Elle faisait part d'arguments de gens qui s'y connaissaient. Dans son entourage, des professeurs d'université et de cégep parlaient d'une littérature qui témoigne d'un monde replié, fermé, introverti, souvent d'univers où il n'y a pas d'espoir.

Elle disait ces choses avec légèreté, mimant la voix d'un certain professeur dont le nom inventé pour l'occasion avait des consonnances étrangères. L'atmosphère était détendue. Je n'eus pas l'idée de la convaincre en quelques minutes. Et je lui ai répondu très spontanément que si elle publiait le roman qu'elle désirait écrire, elle serait une auteure québécoise et que son roman sera québécois. Elle fut touchée plus que je n'aurais pu l'imaginer par ma remarque que sa gaîté contagieuse avait suscitée. Nous en avons reparlé dans les rencontres qui ont suivi.

De manière analogique, à propos de l'enseignement, je me pose la question suivante: pourquoi à chacun des cours n'enseignons-nous pas une ou deux oeuvres québécoises parmi les oeuvres au programme? Une interrogation commencée par un pourquoi relève des motivations. Au plan politique, Heinz Weinmann, dans son beau livre *Du Canada au Québec*, paru aux éditions de l'Hexagone, montre combien nous sommes ambivalents. La même ambivalence se reflète dans nos attitudes culturelles.

Imagine-t-on un lycée français où les professeurs n'enseigneraient aucune oeuvre française? Imagine-t-on un cégep où les professeurs n'enseigneraient aucune oeuvre québécoise? On ne peut imaginer le lycée français, mais il est possible d'imaginer le cégep québécois où il ne s'enseigne aucune oeuvre de la littérature nationale.

Notre sentiment d'appartenance à la société est difficile. Il n'est pas serein. Nous avons été «une société tricotée serrée» selon l'expression d'Heinz Weimann. Notre modernité depuis *Le Refus global* et la révolution tranquille des années soixante s'est constituée à partir du rejet de la «société tricotée serrée». La littérature l'a exprimé tant et plus. Malgré cela, l'enseignement de la littérature québécoise n'est pas devenu une habitude. Au sens étymologique, avoir l'habitude renvoie à une manière d'être.

Je ne peux plus répondre à l'argument que notre littérature n'atteint pas à l'universel en défendant la valeur de cette littérature. Dans les années cinquante, Gaston Miron affirmait qu'il fallait partir d'un lieu précis pour espérer rejoindre l'universel. L'argument est incontournable.

Subtilement, ce n'est plus la valeur globale de la littérature qui est l'objet de la discussion, plutôt sa valeur en comparaison avec d'autres littératures. À cela, il est impossible de répondre sans faire intervenir la lecture des livres. Je ne crois pas que l'argument général au sujet de la valeur tienne après la lecture de quelques centaines de livres québécois. Notre littérature est mal aimée par nos médias de la presse écrite et de la presse parlée, par les librairies, les lecteurs et les enseignants.

Pour un grand nombre de personnes cultivées, lire des livres québécois n'est pas une habitude, une manière de faire, une pratique familière. C'est encore une attitude exceptionnelle d'où peut-être la pensée dédaigneuse qu'il faut être nationaliste pour prendre plaisir à la littérature québécoise.

Dans une très belle entrevue au journal *Le Devoir*, le 15 avril dernier, Albert Jacquard dit ceci: «Le temps des nomades est révolu, il est désormais impossible d'échapper à la réalité en fuyant ailleurs». C'est ici, qu'il faut devenir terrien par une nouvelle conscience de soi-même et de l'univers, précise-t-il. La conscience de soi-même est indissociable de la connaissance de l'univers. Et la connaissance de l'univers est indissociable de la connaissance de soi. L'école forme des sujets, ce qui relève de la langue et de la littérature est fondamental L'esprit terrien ne peut être un mondialisme abstrait, médiatique, technologique car ici même, si nous sommes le microcosme et le macrocosme, nous avons à rechercher nos repères et nos solutions sur place. Il est impossible que la littérature québécoise n'ait pas un rôle à tenir dans l'apprentissage de la langue, car cette littérature parle de ce qui est propre.

En terminant, j'ai voulu citer une phrase tirée de *La Littérature et la vie au collégial*: «Partir de ce qui est tout près de soi, et qu'on ne peut pas fuir sans se fuir soi-même», écrit Denise Desautels. Le temps des nomades est terminé. À partir du général ou du particulier, en termes clairs, aborder la place de la littérature québécoise dans l'enseignement.

La littérature à distance

sur la *culture pédagogique* québécoise

Jean Larose,
Université de Montréal

Quand j'étais étudiant au doctorat, vers 1976, j'ai voulu vendre certains des mes livres, que j'avais en double, à la librairie coopérative d'un cégep. Je me souviens encore de la remarque d'un professeur de ce collège qui, en voyant un livre de Gustave Flaubert parmi ceux que je souhaitais vendre, m'avait dit: «Mais voyons donc! dis-moi pas que tu lis encore **ça**?» Vous comprenez que c'était comme s'il m'avait dit: Comment! tu ne sais pas que la révolution a eu lieu, que tout **ça** a perdu toute valeur; le monde a changé de base, c'est même un peu suspect politiquement que tu lises des livres comme ça, c'est passéiste. Et sa remarque signifiait encore, suprême insulte: c'est élitiste. Je ne me souviens plus de ce que j'ai répondu. Je n'ai sans doute pas bien répondu. J'ai l'esprit de l'escalier. Et surtout, moi-même, j'ai douté, ébranlé par la violence contre la culture, qui inspirait l'attitude de ce professeur, et qui commençait alors à se répandre, Sans doute ai-je douté d'avoir le droit d'aimer Flaubert. Mais aujourd'hui, enfin, je peux enfin, après mûre réflexion, répondre à la remarque de ce professeur.

J'ai estimé que ne saurais causer de provocation plus féconde que celle qui consisterait, sauf votre respect, à prendre comme objet de réflexion le programme même du colloque qui commence ce soir. C'est qu'en effet, si on peut lire, dans un dépliant, que «l'enjeu de ce colloque est la prise de conscience de la culture pédagogique sous-jacente à l'enseignement de la langue et de la littérature dans les 70 institutions publiques ou privées qui participent à la coordination de français», en réalité le programme n'annonce pas la moindre analyse idéologique ou culturelle, pas de réflexion critique face aux actuelles difficultés de la littérature dans l'enseignement. Sans doute, y en aura-t-il, mais rien n'y incite. En revanche, je remarque de nombreux traits caractéristiques de la dite culture pédagogique, celle-là même qui ne s'interroge pas sur elle-même, qui est à la fois la cause et l'effet non

seulement de l'affaiblissement considérable de la littérature au collégial, mais de la dégradation de notre langue à travers le réseau national d'enseignement, et peut-être aussi de nos difficultés à franciser les immigrants, et peut-être encore de nos difficultés, originales et «distinctives», à devenir un peuple souverain.

Pour se livrer à l'exercice que je me prépare maintenant à faire, il faut avant tout une saine arrogance, pas très différente de celle qui nous est nécessaire dans l'enseignement, quand nous avons à nous imposer, et surtout à nous opposer à toute une classe. Aller contre les jeunes de nos classes pour leur imposer un bien dont ils ne veulent pas, cela semble de plus en plus difficile. Les pressions au conformisme sont devenues si puissantes, l'ignorance qu'il faut vaincre si épaisse, les préjugés si lourds, que la tâche du professeur ressemble de plus en plus à celle de l'intellectuel qui a le devoir de se dresser contre la majorité, ce que nous, intellectuels québécois, nous avons encore tant de mal ou de gêne ou tant de honte à faire: se dresser seul contre un pouvoir abusif ou une élite corrompue, mais contre le monde ordinaire, ou du moins ce que l'on se représente comme le monde ordinaire, et s'arracher à la familiarité, se refuser à la complicité, se mettre au ban de notre sympathique tribu québécoise, et oser dire: vous vous trompez tous.

Le programme de votre colloque, malgré les conceptions généreuses de ses organisateurs, reflète et reproduit l'idéologie qui sape l'enseignement de la littérature au collégial, et tel qu'il s'annonce il n'en pourra rien sortir qui améliore la situation. Ce programme exprime la pente naturelle de la culture pédagogique québécoise depuis la Révolution tranquille. Or, à cette culture, si nous voulons vivre, il faut déclarer la guerre. Et si je me dresse contre, je n'accuse personne, car je ne suis pas moins que vous captif de cette situation idéologique qui nous pousse à penser notre métier, en quelque sorte naturellement, d'une certaine manière, et en obéissant à certaines contraintes. C'est le propre de l'idéologie de paraître naturelle, et même originale, à ceux qui en sont imprégnés, et celui qui se dresse contre sa famille, comme le professeur qui ose s'opposer à sa classe et considérer ses élèves comme adversaires, a dû d'abord se dresser contre lui-même, d'abord se méfier de ce qu'il ressent en lui-même comme la pente naturelle de sa pensée.

Nous sommes chargés de la tâche difficile de garder vivante la littérature dans des institutions d'enseignement, alors que la culture moderne à laquelle nous appartenons, alors que la civilisation du continent où nous vivons, alors que les médias qui nous saturent, alors que le gouvernement qui nous emploie, alors que la société où nous vivons, expriment tous, de multiples manières, que la littérature est sans valeur. Combien n'ont pas su résister à la pression? Combien ont déserté la littérature, ont cessé de lire les grands textes et, au lieu de s'y opposer, ont cherché des compromis avec la culture de masse, des compromis du côté de la communication, de la création, de l'informatique? À quoi faut-il donc se raccrocher pour maintenir en vie la littérature dans un contexte aussi hostile? Peut-être avons-nous honte de la littérature, alors même que nous sommes chargés de l'enseigner.

Ainsi, supposons que nous soyons tous d'accord sur un point: qu'il faut redonner à la littérature une place importante dans l'éducation québécoise. Je sais que nous sommes nombreux à le penser. Je demande pourtant: Sur quoi sommes-nous d'accord au juste? Qu'appelons-nous littérature? Qu'entendons-nous par éducation ?

Prenons comme point de départ un paragraphe qui figure dans la documentation préparatoire à ce colloque:

> *L'intérêt pour la langue est évident dans notre société. Mais il est trop souvent ramené au respect de la norme, aux préoccupations utilitaires de la communication ou à la promotion du code linguistique comme objet de consommation. Cette attitude* ***réductrice*** *tend à évacuer la littérature au profit d'un* ***conformisme*** *sans imagination. Il est temps de faire contrepoids à cette tendance. La véritable prise de parole ne se fait pas sous la dictée de quelqu'un. L'écriture authentique est naturellement subversive, c'est-à-dire* ***créatrice****. Libérer ce potentiel d'originalité, c'est libérer l'avenir. N'est-ce pas la fonction de la littérature ?*

L'auteur de ce paragraphe, vous l'entendez, déplore d'abord que l'intérêt pour la langue ne se manifeste trop souvent chez nous que par un souci normatif. Ce «conformisme sans imagination» tendrait à «évacuer la littérature», laquelle, affirme-t-il, ne saurait naître «sous la dictée de quelqu'un». La conclusion exprime enfin le principe essentiel qui inspire ce raisonnement: *L'écriture authentique est naturellement subversive, c'est-à-dire créatrice*.

Sans vouloir manquer de respect à l'auteur de ce paragraphe, qui m'écoute peut-être en ce moment, et qui, avec les autres organisateurs, m'a généreusement invité à m'adresser à vous pour l'ouverture de ce colloque, ce paragraphe contient à peu près toutes les confusions à la faveur desquelles les bonnes intentions et les bons sentiments pédagogiques débouchent au Québec sur des désastres. Ceci est d'autant plus grave que, de toute évidence, l'intention de son auteur est de lutter contre cette culture pédagogique.

L'auteur commence par nous dire que l'intérêt pour la langue est trop souvent ramené dans notre société «au respect de la norme, aux préoccupations utilitaires de la communication ou à la promotion du code linguistique comme objet de consommation». Voilà trois choses fort différentes: peut-être pense-t-on à la dictée de Bernard Pivot, ou au marketings des dictionnaires, quand on dénonce «la promotion du code linguistique comme objet de consommation»? Quant au respect excessif de la norme, j'avoue ne pas très bien comprendre à quoi on veut faire allusion, ayant surtout remarqué pour ma part, un irrespect de la norme presque normatif dans tous les milieux québécois. Et ce que je comprends encore moins, c'est que ce souci de la norme soit ici rangé avec «la préoccupation utilitaire» de ceux qui considèrent la langue comme un outil de communication. Il me semble se produire là une certaine confusion, puisque dans la culture pédagogique dominante, le respect

de la norme linguistique ne va pas de pair, mais au contraire il est vu comme ce qui s'oppose à un enseignement fondé sur la communication orale; de manière analogue, en d'autres milieux l'étude de la tradition littéraire est regardée comme contraire à un apprentissage appuyé sur la création.

Mais j'y reviendrai. Je passe à la phrase suivante: «Cette attitude réductrice tend à évacuer la littérature au profit d'un conformisme sans imagination». De quelle attitude réductrice parle-t-on? Celle du respect de la norme? Ou celle qui réduit la langue à un outil de communication? Car il ne s'agit pas du tout du même conformisme. Imposer la norme linguistique aux élèves du secondaire, par exemple, ce serait en effet leur inculquer un conformisme linguistique: grammatical, orthographique, stylistique; mais on ne doit pas confondre ce conformisme-là avec un autre, celui qui découle souvent d'un enseignement «axé sur» la communication. Les élèves qui apprennent le français d'après les fameuses «situations de communications signifiantes», et dont toutes les références sont familières, quotidiennes, ordinaires et «vécues» ne deviennent pas, on ne le sait que trop, conformistes au plan linguistique, mais en revanche demeurent conformistes au plan intellectuel, en quelque sorte par adéquation à eux-mêmes ou identification à leur milieu.[6]

Pour former des esprits originaux, faut-il enseigner les formes ou enseigner à s'exprimer? Faut-il enseigner la langue ou la communication, la littérature ou la création? Évidemment, les formes, la langue, la littérature. Nous voyons tous les jours, et nous avons pu mesurer depuis des années, qu'une éducation qui néglige l'apprentissage des formes, une éducation axée sur la communication et l'expression créatrice du vécu, produit des esprits conformistes, souvent bouillonnants d'aspirations innovatrices, certes, parfois animés d'une sorte de génie qui voudrait produire des oeuvres, certes, mais incapables de concevoir d'autres réalités que celles de leur milieu et de leur expérience immédiats. Parce que les mots leur manquent, parce que les formes leur manquent, ils se trouvent sans originalité au moment de concevoir. Parce qu'on leur a appris non à chercher ce qu'il y avait de plus grand qu'eux-mêmes dans les textes qui les ont précédés, mais à se prendre eux-mêmes

---

6 Le président de l'Association québécoise des professeurs de français, Michel Thérien, déclarait : «La position de l'AQPF est claire : la maîtrise de l'écrit est une compétence utile et hautement désirable, mais l'école ne serait pas justifiée socialement de l'assurer au détriment de la lecture et de l'oral.» («L'évaluation du français au secondaire», *Le Devoir*, 22 mars 1989.) Depuis 1980, les programmes de français du niveau secondaire sont orientés sur ce que les pédagogues appellent des «situations de communications signifiantes», «philosophie selon laquelle les élèves doivent apprendre leur langue en écrivant ou en lisant des textes qui leur sont utiles ou qui sont proches de la réalité qu'ils vivent» (cité dans André Pratte: «Le conseil supérieur de l'éducation ne veut pas d'un retour aux anciennes méthodes pour améliorer le français», *La Presse*, 26 novembre 1987). Michel Thérien dit encore : «Le but de l'enseignement du français à l'école publique est d'offrir un minimum de bagages au plus grand nombre d'élèves possible. Tout le monde doit être capable de lire son bail, par exemple, ou de communiquer convenablement au plan oral». Cité par Caroline Montpetit, «La querelle des anciens et des modernes», *Le Devoir*, 19 avril 1991, cahier «Société», p.1.

comme point de départ suffisant de toute conception et de toute expression, ils sont condamnés à réinventer le bouton à quatre trous et à refaire pour eux-mêmes toutes les découvertes de la vie intellectuelle en se croyant les premiers à avoir eu chacune de leurs idées. Je me souviens d'un étudiant passionné, qui me semblait très brillant en classe, mais qui m'avait remis une dissertation désastreuse, où il était manifeste qu'il ne savait pas penser et que toutes ses intuitions brillantes ne pouvaient que tourner à des banalités parce qu'il ne savait pas le français et n'avait aucune culture littéraire; il était venu me trouver vers la fin de la session et m'avait dit: «Je suis obligé d'abandonner mes études universitaires en littérature, parce que je n'ai pas été formé... je comprends aujourd'hui seulement de quel système je suis le produit: au secondaire on apprenait le français en faisant des chorégraphies, et au cégep le professeur s'asseyait en Indien sur son pupitre et nous lisait ses poèmes, pour qu'on en fasse des pareils».

J'en reviens donc, dans le paragraphe tiré de la documentation du colloque, à cette idée qu'il serait temps de faire contrepoids, que la *«véritable prise de parole ne se fait pas sous la dictée de quelqu'un»*, que *«l'écriture authentique est naturellement subversive, c'est-à-dire créatrice»*. Et encore une fois, je demande: mais à quel conformisme nous invite-t-on à faire contrepoids, au conformisme idéologique des pédagogues du vécu, ou au conformisme linguistique des obsédés de la norme? Et comment, puisqu'on est parti de l'intérêt pour la langue, en arrive-t-on à nous parler de *«prise de parole»*, d'*«écriture authentique»*, de subversion et de création? Quel raisonnement peut bien mener de l'apprentissage formel de la langue à la prise créatrice de la parole, sans passer par la littérature? On sent bien, en tout cas, que pour l'auteur de ce paragraphe, il existe une opposition nette entre l'apprentissage de la langue dans le strict respect de la norme, et l'écriture authentique, la véritable prise de parole, la subversion, la création.

Remarquez aussi le sens ambigu du mot création: dans ce texte, aussi bien que dans le programme des ateliers du colloque ou dans la prose des pédagogues du vécu communiquant, «création» désigne le processus par lequel un étudiant fabrique un texte, qui n'a pas à être spécialement poétique, littéraire ou original. Par exemple, Michel Thérien, président de l'Association québécoise des professeurs de français (un des organismes qui mettent le plus en danger, en ce moment -- bien plus qu'Alliance Québec --, la vie du français au Québec), Michel Thérien, donc, affirmait dans *Le Devoir* que le plan de redressement du français écrit, récemment proposé par le ministère -- plan qui insiste sur la grammaire et l'orthographe -- est un mauvais plan parce qu'il «ignore l'intégration des connaissances de l'élève dans le processus de création d'un texte[7]». Le lien établi dans la culture pédagogique entre la méthode du vécu communiquant et la création apparaît encore plus nettement dans cette déclaration d'un haut fonctionnaire du ministère:

> *En 1980, nous avons mis sur pied un programme axé sur la communication. L'enjeu premier était d'apprendre à l'élève comment faire passer un message,*

7 Cité par Caroline Montpetit, article cité.

à qui il s'adressait, ce qu'il voulait dire. L'élève commençait par élaborer le contenu de son message, puis s'il avait le temps, il s'attardait à corriger la forme. Or le programme était tellement centré sur le contenu et l'organisation générale des textes que l'apprentissage des règles d'orthographe, de grammaire et de syntaxe ont (sic) peu à peu été délaissées au profit de la ***créativité***. [8]

Je souligne: d'un programme axé sur la communication, dont l'enjeu était d'apprendre à l'élève «comment faire passer un message», a découlé une méconnaissance généralisée des normes, ignorées au profit de la «créativité». Création désigne donc, pour cette culture pédagogique, le mouvement par lequel un sujet procède de lui-même à un acte d'énonciation, librement en quelque sorte, on peut même dire: en toute indépendance, et sans se référer à un modèle obligatoire, à la dictée de son professeurs ou diktat de quelque forme ou norme extérieure à lui-même.

Or je remarque, dans le programme du colloque, une proportion écrasante d'ateliers consacrés à un enseignement appuyé sur la création. Le terme, d'ailleurs, se retrouve là dans toute son ambiguïté, désignant aussi bien la création littéraire que l'autonomie laissée à l'étudiant dans le choix de ses lectures ou de son «cheminement» argumentaire. Il n'y a que l'ordinateur, dans le programme du colloque, pour rivaliser avec la création. Par contre, je ne trouve presque rien sur l'étude des textes littéraires eux-mêmes, pour eux-mêmes, en eux-mêmes. Or, je vous le dis tout net, au secondaire, la pédagogie du vécu affaiblit les étudiants; au cégep, la création les achève. L'approche créatrice (je préfère dire «créationniste» parce qu'elle procède d'une naïveté comparable à celle qui pose que le monde a été créé par Dieu en sept jours à partir de rien), l'approche créationniste qui inspire les méthodes exposées dans nombre d'ateliers, procède de la même erreur intellectuelle que la pédagogique du vécu communiquant qui sévit au secondaire.

Je peux répondre maintenant à la question: à quel conformisme nous demande-t-on de faire contrepoids? Hélas, il semble bien que l'on doive déduire logiquement de ce qui précède que ce prétendu conformisme, c'est l'enseignement de la tradition littéraire. C'est ce qui correspond, dans notre domaine littéraire, au conformisme que représente la grammaire et l'orthographe dans celui de l'enseignement de la langue. L'enseignement de la littérature, c'est-à-dire celui des textes, celui des grands textes, je ne vois que deux ou trois ateliers qui ont le courage d'y faire allusion. La littérature, dans ce colloque, occupe une place de refoulé. Et ceci, quant au paragraphe que j'ai cité et aux intentions des organisateurs, non par le fait d'un rejet délibéré; mais plutôt par un enchaînement de pensées, avec un peu de confusion, à la faveur de quoi la pression culturelle pédagogique l'emporte petit à petit sur les bonnes intentions. C'est assez mystérieux, mais il faut en conclure que nous, professeurs, ne réussissons que difficilement à transmettre autre chose que ce que l'idéologie et la culture dominantes nous prescrivent, qu'il faut pour résister à

---

8 Arlette Niedoba, citée par Caroline Montpetit, article cité.

cette pente un sacré travail, un travail de mise à distance, un travail de dissidence, et une arrogance d'intellectuel.

Pourquoi cette frénésie de créativité et de cours de création? Les textes littéraires ont-ils perdu à vos yeux leur puissance éducative? On me dit que les étudiants sont trop faibles pour comprendre la littérature. Mais ne voit-on pas, comme le disait Claude Lévi-Strauss, que la page blanche sur laquelle on demande à un étudiant de s'exprimer, sans lui donner le secours des modèles hérités de la tradition, n'offre pas une résistance moins grande que les vers de Racine sur lesquels on lui aurait commandé autrefois de disserter? Mais enfin, les grands créateurs, les innovateurs sociaux, les révolutionnaires, ont-ils donc suivi des cours de création? Non, bien sûr, ils avaient reçu une éducation formelle, un apprentissage des formes. Les grands hommes qui ont fait la Révolution française, ceux qui ont écrit la Constitution américaine, ceux qui ont déclenché la Révolution tranquille au Québec, ceux mêmes qui ont rédigé le Rapport Parent, avaient-ils suivi des cours de création, pour devenir de si grands innovateurs? Ils avaient reçu une éducation humaniste. Nos grands écrivains depuis la Renaissance, comment ont-ils fait pour produire de si brillantes oeuvres, alors que leur jeunesse fut astreinte à l'étude de la grammaire, des déclinaisons grecques et latines, de ces règles soi-disant sèches qui gouvernent les langues? Comment Montaigne, comment Diderot, comment Balzac, comment Proust ont-ils pu composer des merveilles si parfaites, si émouvantes et si belles, ajoutons si nouvelles, si anticonformistes, sans avoir jamais profité des précieuses leçons d'un cours en création littéraire, et après avoir peiné des années durant à étudier les maîtres, et même à en apprendre de grands passages par coeur? Gaston Miron rappelait dernièrement qu'il avait appris à faire de la poésie en apprenant des poèmes par coeur, et en copiant et recopiant dans un cahier les poèmes qu'il admirait! Prenez enfin le cas de Rimbaud, synonyme d'invention sans pareille, et de révolution de la langue. Rimbaud a fait subir à la prose française des transformations dont tout notre siècle a cherché à prendre la mesure. Le petit Arthur avait-il suivi des cours de création? Bien sûr que non -- et il avait découvert les trésors de sa langue en devenant le meilleur de sa classe à la composition des vers latins.

Cette erreur intellectuelle dont j'ai parlé, erreur commune à la pédagogie du vécu communiquant et au créationnisme, consiste à méconnaître la valeur formatrice des formes elles-mêmes, en elles-mêmes. Pourquoi semble-t-il si évident que «la véritable prise de parole ne se fait pas sous la dictée de quelqu'un»? Comment en sommes-nous venus à trouver tout naturel ce qui n'est qu'un préjugé créationniste. Les exemples pourtant ne manquent pas d'écrivains, d'essayistes, de réformateurs, d'authentiques innovateurs qui ont commencé par se plier aux dictées de nombreux maîtres et de disciplines pénibles. Il faut en venir à ceci: ce ne sont pas les étudiants qui ont changé, ce sont les professeurs. Posons-nous par exemple la question suivante: pourquoi la société québécoise, qui est obsédée par la crainte de voir l'anglais supplanter le français, qui a fait des manifestations, des émeutes, posé des bombes pour crier son inquiétude, pourquoi cette société -- et vous savez que les enseignants ne sont pas les moins attentifs à l'évolution politique du Québec -- pourquoi -- après tout il s'agit de la nation ! -- cette société n'oblige-t-elle pas, avec la

dernière énergie, toute la sévérité et la contrainte nécessaires, les jeunes générations à maîtriser cette langue?

La réponse ne se trouve pas chez les jeunes; on les accuse à tort. La réponse, c'est que nous, enseignants, parents, c'est-à-dire ceux qui sont chargés de la transmission de ce qui faisait autorité dans le passé, nous ne pouvons nous empêcher de transmettre, en même temps que ce que nous transmettons, notre doute sur la valeur de ce que nous transmettons. C'est qu'en réalité, la culture pédagogique dans laquelle nous sommes englués, est l'émanation d'une culture politique. La crise de l'éducation découle d'une crise de l'autorité. Cette crise de l'autorité a été féconde, elle nous a permis de conquérir de précieuses libertés. Mais elle s'est étendue jusqu'au langage, jusqu'à la littérature, jusqu'au point où il nous est apparu abusif d'imposer la langue française comme une chose qui fait autorité. Mais comment en sommes-nous arrivés à percevoir la langue écrite et la littérature comme des autorités qu'il fallait renverser?

En 1966, on me faisait travailler Cicéron et Virgile dans le texte latin; je devais disserter sur la tragédie *Oedipe-Roi*, de Sophocle, et rien de tout cela ne me semblait dépassé, ni à moi ni à aucun de mes confrères. Au contraire, la tradition grecque et latine nous servaient à critiquer les abus de la tradition chrétienne. Et la culture que nous avions commencé à acquérir nous permettait de remettre à sa juste place la culture de masse que les marchands commençaient à vouloir imposer. Je me souviens encore que la découverte des *Pensées* de Pascal avait bouleversé toute la classe, sans excepter les scientifiques et les sportifs qui affectaient de dédaigner la littérature, et que les passions de Phèdre ou d'Emma Bovary avaient fourni des sujets inépuisables de discussion sur l'aveuglement amoureux, le suicide, la beauté. Or moins de dix ans plus tard, en 1975, tout cela avait été liquidé; un professeur de ma connaissance enseignait «les relations hommes-femmes» à partir des romans *Arlequin*.

Aujourd'hui que la poussière est retombée, nous savons que la révolution n'a pas eu lieu, en tout cas pas celle que l'on croyait voir venir. Ce ne furent que les convulsions marquant le passage de notre société à la culture de masse. Nous comprenons que l'agressivité joyeusement sauvage du rock n'as pas de potentiel libératoire, que le rock est un exutoire, pas une libération. Et nous pouvons en dire autant des autres jeux du cirque de la culture de masse: les images et les fictions du cinéma ou de la télévision, avec lesquelles le rock a récemment fusionné, ne libèrent que de l'énergie, et n'ont pas de potentiel formateur ou éducatif. Les clips, jusque dans leur violence la plus obscène contre notre époque, reflètent, reproduisent et renforcent les tendances aliénantes de cette époque. De même, la science-fiction, le roman policier, le best-seller n'exigent pas de caractère, flattent le sentiment d'appartenance et de complicité idéologique, ne développent pas le sens critique. Et pourtant, contre toute évidence, on veut nous faire passer cette culture de masse comme une culture populaire, et on va jusqu'à la laisser déterminer quel genre d'esprit l'école devrait former?

Entendez ce que dit encore Michel Thérien, toujours dans le cadre de ses commentaires sur la réforme du programme du secondaire:

> *la part congrue accordée [par cette réforme] à la compréhension et à la production orales ne peut guère constituer un incitatif important aux pratiques de l'oral pourtant si répandue dans une société médiatisée comme la nôtre, où l'écoute tient une place considérable et demanderait une attention correspondante à l'école*[9].

Phrase difficile à comprendre, typique de la prose sans grâce des fonctionnaires et diplômés en «sciences» de l'éducation (il faudrait d'ailleurs un jour se demander comment nous en sommes arrivés à nous laisser dicter les programmes de français par des gens qui le parlent et l'écrivent si mal?), phrase difficile, mais qui signifie que l'école devrait accorder à «l'écoute» une place comparable à celle qu'elle occupe dans notre société médiatisée.

Voilà encore un trait qu'il faut souligner: la pédagogie québécoise depuis la Révolution tranquille est à la fois anti-élitiste et conformiste. Anti-élitiste, puisque si la littérature n'est plus enseignée, si l'écrit n'a plus la priorité sur l'oral, c'est que «le perfectionnement de la langue écrite s'oppose au principe de l'éducation des masses, fondement de l'école publique universelle[10]». Mais conformiste, parce que la critique de masse n'est pas critiquée: la remarque de Michel Thérien sur la nécessaire adaptation de l'école à la «médiatisation» de la société est éloquente. Mais comment peut-on prétendre que la culture de masse -- qui n'a plus rien de populaire, qui est consommée par le peuple mais plus du tout inventée par le peuple -- réalise mieux que la culture humaniste le programme de l'école démocratique? C'est pourtant l'évidence, que la société qui nous entoure est inégalitaire, et que la culture de masse ne fait pas que refléter, mais reproduit et renforce ces inégalités.

Et pourquoi le fait que les masses s'intéressent d'elles-mêmes aux diffusions médiatiques et se soucient peu des grandes oeuvres de la littérature, pourquoi cela suffirait-il à détourner les programmes scolaires de la littérature, et à leur faire considérer comme des choses dignes d'intérêt les bêtises médiatiques. Pourquoi consacrer des cours à des produits aussi médiocres que la bande dessinée, la science-fiction, les films d'horreur ou les romans *Arlequin*, qui ne sont jamais que des remakes très dégradés de grandes oeuvres littéraires, et laisser les étudiants croire qu'il y a quelque chose de profond dans la bande dessinée? Cela ne serait-il pas plutôt notre rôle d'aller contre la culture médiatique, et d'apprendre aux étudiants à déjouer les marchands d'images, à mettre les choses en perspective, à s'étonner moins facilement, à devenir difficiles, à se méfier de l'enthousiasme général, à poser des gestes de dissidence critique? Un premier pas serait non de les faire créer, mais de leur faire reconnaître l'antériorité et la supériorité, à tous les points de vue, des oeuvres littéraires sur les marchandises médiatiques ?

---

9 Michel Thérien, article cité.

10 Dans Caroline Montpetit, article cité.

Ce n'est pas par originalité ou par esprit d'innovation, mais par abandon à la culture de masse, qui n'a rien de progressiste ou de démocratique, que la tradition littéraire a été délaissée. Le programme démocratique de l'enseignement québécois a pu procéder d'une vision généreuse. En réalité, il n'a accomplit que la partie la plus facile et moins réfléchie de ce projet: empêcher que la culture humaniste ne soit réservée à une élite restreinte de privilégiés, comme c'était la cas au temps du cours classique. Mais il n'en a pas favorisé l'accès à la majorité. Et sans égard au fait que cette culture humaniste avait formé tous les grands esprits de notre tradition, et notamment les généreux auteurs du projet démocratique lui-même, *on a raisonné comme si c'était la culture humaniste qui était inégalitaire et non le système d'éducation* de l'époque. Or la démocratie est un produit de la culture humaniste. C'est une absurdité anti-démocratique d'avoir liquidé cette tradition progressiste et d'avoir cessé d'enseigner la latin ou la littérature, par exemple, sous prétexte d'égalitarisme. En réalité, c'est lâcheté, soumission ou conformisme que de l'avoir reléguée; c'est une tradition de critique et d'innovation qui a été interrompue au profit d'une culture médiatique qui ne favorise ni l'esprit critique, ni l'esprit d'invention, ni même d'imagination, mais la brutalité, le conformisme, l'immédiateté, l'inarticulation, l'incapacité d'abstraire et de réfléchir, la suggestibilité idéologique, politique et électorale.

Notre culture pédagogique doit enfin être analysée comme un effet du nationalisme. Nous ne sommes pas encore un pays, et je suis de ceux qui croient que l'idéologie nationaliste québécoise fait partie des obstacles et non des ressources de l'indépendantisme québécois. Ainsi, la situation précaire du français québécois s'est trouvée aggravée par le mouvement joualisant. L'époque où l'héritage humaniste fut liquidé dans l'éducation correspond aux temps nouveaux de la parole québécoise. Les Québécois se sont mis à parler; eux qui s'étaient toujours tus, ils ont osé crier. Ce fut le seul mérite du mouvement joualisant: les Québécois ont cessé d'avoir honte de parler. Mais en cessant d'avoir honte d'eux-mêmes, en revendiquant leur identité, en s'identifiant à leur propre réalité et à leur propre parole, bien des Québécois ont aboli la distance qui les séparerait d'eux-mêmes, et se sont représentés pour eux-mêmes comme un idéal accompli, comme un but déjà atteint. Au niveau linguistique, c'est ce qui explique qu'on ait voulu nous faire croire que notre langue n'était pas le français, mais le joual. D'abord, on a accordé le monopole de l'authenticité à un seul niveau de la langue parlée au Québec, en ignorant les autres niveaux de langue (en fait, on niait implicitement qu'il existe des niveaux de langue). Ensuite, on a posé en principe que la langue écrite ne doit jamais être que la transcription de la parole. Personne ne parlant comme il écrit, on est allé effectivement jusqu'à déclarer que le français était une langue étrangère aux Québécois!

Aujourd'hui, le projet joualisant est mort, espérons-le, mais la pédagogie de la communication[11] et le créationnisme en prolongent les effets néfastes dans le domaine de l'enseignement. Dans les deux cas, même si cela ne se réfère plus au joual, il s'agit toujours d'un refus de la distance entre le sujet et son langage. Il s'agit toujours, devant un étudiant, non pas de lui apprendre à maîtriser des formes mais, dans le cas du nationalisme, à poser sa situation québécoise, sa parole québécoise dans celui du créationnisme, son vécu étudiant ou son état de culture quand il arrive à l'école, comme une parole ou un état de culture aussi valables que d'autres, qui n'ont pas à être vraiment jugés d'après une échelle de valeurs extérieures.

Dans la logique du nationalisme, tout ce qui n'est pas familier ou situé au plus près semble étrange, et peut-être dangereux. Et après réflexion, il faut en venir à cette incroyable hypothèse que, dans notre système d'enseignement, parce qu'il ne ressemble pas exactement à la langue parlée, le français, et surtout le français écrit, ait été et soit toujours traité comme une langue étrangère. À entendre les raisons avancées pour justifier les programmes, ne dirait-on pas que le français est une langue qui n'est pas tout à fait adéquate à notre identité, une langue un peu artificielle, imposée de l'extérieur, et qui s'oppose de quelque manière à notre sentiment de ce qui est authentique, naturel et vrai. Pour les programmes du secondaire, la langue québécoise parlée semble plus authentique et plus vraie que la langue française écrite[12], de la même manière qu'au collégial la tradition française semble moins authentique que la littérature actuelle d'ici ou même que la «littérature» qui sort de la plume du prof. et de ses élèves. Ne cherchez pas plus loin pourquoi nous arrivons si mal à assimiler les immigrants: notre propre langue est traitée comme une immigrante que nous n'arrivons pas à assimiler. Nous ne voulons pas apprendre notre langue, mais qu'elle nous apprenne. On se méfie de la langue française écrite, comme si elle parlait avec l'accent français et représentait une différence menaçante pour notre identité. Léandre Bergeron entendait prouver que la langue française du Québec est plus authentique que la langue française de France par le fait que, prétendait-il, les Français parlent comme ils écrivent; et bien des Québécois sont victimes de la même illusion. Notre langue écrite étant la même que celle des Français, ne dirait-on pas que, chez bien des pédagogues, l'idée de maîtriser la langue écrite éveille les mêmes réactions que si on leur demandait de parler avec l'accent français... Je suis prêt à parier que le jour où nous aurons assimilé le français, qui sera le même que le jour où nous serons guéris de notre xénophobie contre les Français, nous pourrons assimiler sans problème tous les immigrants.

Le même phénomène s'est produit avec la littérature. Les textes de la littérature française, qui n'avaient jamais été regardés par nos parents comme des

---

11 Cette idée instrumentale de la langue, cette conception qui la réduit à n'être qu'un outil de communication, un «véhicule de la pensée», comme on dit, se retrouve dans tous les pays. Mais chez nous, le nationalisme en a multiplié les effets.

12 Bien des gens croient avec Michel Thérien qui le déclarait en 1989 à Michel Lacombe, à l'émission *Présent-Midi* de CBF, que «le français est une langue élitiste, l'anglais une langue démocratique». Plus imbécile que ça, tu meurs.

textes étrangers, ont été éliminés en raison de leur distance. D'abord ce fut au profit d'une lecture nationaliste des textes québécois, qu'on a réduits à leur québécitude, et lus comme des reflets de nous-mêmes, comme des choses proches, familières et ressemblantes. Maintenant, c'est le créationnisme qui répète la néfaste confusion de la vérité et de la proximité avec soi.

Mais en réalité, ce n'est pas la littérature française qu'on a éliminée du collégial, c'est la littérature elle-même. En tentant de réduire d'abord la distance entre le vécu québécois et la littérature française, ensuite la distance entre l'étudiant et la littérature elle-même, c'est *la distance qui se trouve au principe du texte littéraire* qu'on a éliminée. Un enseignement appuyé sur la création repose sur cette illusion qu'on pourrait former un être humain rien qu'en le laissant être lui-même. La même illusion continue d'interdire aux Québécois la souveraineté.

L'affiche du colloque, qui représente un livre mûrissant au bout d'une tige, exprime la conception naturelle de la culture qui caractérise aussi le nationalisme: l'idée qu'il suffit de s'identifier à soi-même et d'être ce qu'on est pour grandir, pour s'éduquer, pour parler ou pour écrire un livre. La littérature n'est pas un phénomène organique; les livres ne poussent pas dans les arbres ni en s'abandonnant à une maturation tranquille et harmonieuse. L'écriture est toujours une marque, de distance et de discorde; elle est fatigante, violente; souvent perverse, méchante, sale; parfois meurtrière ou suicidaire. La littérature, ce n'est pas la vie fécondante, pas une affirmation optimiste de la vie, mais une forme, la meilleure transmettrice et la plus formatrice des formes que peut prendre la vie humaine quand elle affronte ses limites, surtout quand elle se retrouve désespérée devant la mort.

Et pas plus que les livres, les élèves ne sont des plantes qu'il suffirait d'arroser et de laisser pousser. Walter Benjamin posait ainsi le problème: «L'enfant doit-il être considéré comme l'objet ou comme l'adversaire de l'éducation? L'enfant doit-il recevoir son éducation de l'éducateur ou de sa position antagoniste avec l'éducateur?[13]» Benjamin ajoutait encore que l'humanisme réel est celui qui se solidarise non «pas avec le sapin élancé, mais avec le rabot qui le ronge» (p. 82).

Éduquer quelqu'un, c'est le former, et le former, c'est le marquer. Former, c'est imposer une forme, accepter de laisser des marques, consentir à faire des marques sur quelqu'un. Mais comment saurions-nous transmettre, former, marquer, si nous-mêmes avons perdu contact avec la tradition humaniste, qui était aussi une réflexion sur ce que c'est que de transmettre le savoir et l'expérience humaines, à la fois en force et en douceur?

L'ordinateur, par exemple, outil prodigieux, ne peut laisser de marques sur un élève comparables à celles qu'y peut imprimer un maître. Laisser un étudiant

---

13 Walter Benjamin, Karl Kraus, publié en introduction à *Karl Kraus, cette grande époque*, «Petite bibliothèque Rivages», Ed. Rivages, Paris, 1990, p. 78.

libre de ses choix, de ses lectures, de son *cheminement* -- voire le laisser libre de s'évaluer lui-même, comme naguère à l'UQUAM -- c'est d'abord se dérober comme maître à la responsabilité d'avoir à le marquer, refuser de tenir le rôle du plus fort dans le jeu de la reconnaissance, de l'amour et de la haine, jeu qui est si important dans l'éducation d'un jeune homme ou d'une jeune femme. Encore là, on se prive, avec la littérature, d'une précieuse médiation.

Ainsi tout se tient: enseigner la littérature, c'est enseigner la distance, et pour y arriver, il faut se tenir à distance, à la distance qui marque. Et tout cela, langue, littérature, éducation, dans les formes, si même on veut pouvoir y manquer.

Il ne s'agit surtout pas de revenir au cours classique. La littérature du cours classique était partielle, des époques et des genres entiers ignorés, la liberté des maîtres bridée, la curiosité des élèves aplatie. Ceux qui ont la nostalgie du cours classique ont oublié que la grande tradition humaniste y était étouffée, d'une autre manière que maintenant, mais bel et bien. Au temps du cours classique, les humanités étaient exploitées par conformisme bourgeois, et leur formidable potentiel critique désamorcé autant que possible.

En réalité, pour nous modernes, la littérature est toute à découvrir. Je ne parlerai pas du latin, qu'on a tort pourtant de regarder comme une vieillerie. Relisez Horace, relisez Lucain. Ou, chez les Grecs, relisez Plutarque, vous trouverez des textes d'une grande modernité, vous n'en reviendrez pas. Socrate est d'une modernité éternelle. *La modernité n'a pas d'âge, c'est une tradition de rupture et de liberté qui remonte à l'Antiquité.*

Rien qu'avec notre littérature, nous avons la chance de disposer d'un corpus immense et prestigieux, et d'appartenir à une culture qui tout en étant des plus modernes, fut et demeure une des plus attachées à sa langue et à sa littérature; littérature à laquelle nous Québécois avons commencé à ajouter. Si nous nous décidions à la lire et à l'enseigner -- ce qu'il faudrait d'ailleurs imposer par un programme et des examens nationaux -- nous découvririons que la distance nous donne un avantage de lecture étonnant, qui nous permet de jeter sur la littérature française, même si c'est notre littérature, un regard à la fois familier et étranger, et d'en faire justement une lecture plus attentive à la distance et à l'étrangeté qui constituent son essence littéraire. Il ne tient qu'à nous de transformer notre distance en avantage. Apprenons d'abord à reconnaître l'étrangeté de notre propre littérature, sa distance, sa difficulté. Quelque chose d'irréductiblement étranger donne aussi sa qualité littéraire aux belles oeuvres qui ont été écrites chez nous. Au lieu seulement de les lire pour y vérifier ce que nous sommes, recherchons ce qui nous fait violence en elles, et demandons leur une marque, une forme, une distance à surmonter, une énigme à retourner.

À propos d'intégrisme littéraire

Ernesto Sanchez
Jonquière

La conférence inaugurale apparaît comme une tentative de définition de la littérature et de l'éducation[14] dans un contexte polémique. À l'issue de sa prestation, j'ai remercié l'orateur *de nous avoir fait redécouvrir la vertu du colloque comme lieu d'échange et de confrontation; d'avoir logé courageusement sa réflexion sous le signe de l'affrontement et de la dissidence, et de nous avoir montré avec brio qu'il existe une forme d'intégrisme littéraire.* Je n'ai pas l'esprit de l'escalier et le mot que j'avais employé à cette occasion était bien celui qui correspondait le mieux à mon sentiment. Il est formé d'un radical qui implique l'orientation vers l'intégrité et d'un suffixe qui inscrit cette postulation dans un cadre dogmatique. L'émoi qu'il créa et les égards que je dois à notre hôte me font un devoir aujourd'hui non pas de sacrifier au rite universitaire de la *disputatio*, mais de répondre à la question qu'il m'a posée alors : «Mais qu'entendez-vous par **intégrisme littéraire**?»

Faut-il le préciser, mes propos ne concernent pas Jean Larose personnellement. Ils ne peuvent se référer qu'à l'image de l'énonciateur que j'ai dû construire à partir de la lecture de son texte. Comme on sait, lire c'est aller au théâtre. Il ne faut pas que mon élan pour tel acteur, ma réticence pour tel autre soient attribués à la personne même de l'auteur ou du metteur en scène. Ceci dit, je considérerai successivement les conséquences de la mise en scène polémique sur l'approche de la littérature et de l'éducation proposée par l'énonciateur. Je tâcherai d'examiner la conception de la littérature qu'il nous expose en fonction de sa prétention de nous en donner une définition exclusive. Quant à son idée de l'éducation, j'essaierai de la replacer dans le contexte du respect de l'élève et de la reconnaissance de sa valeur dans une société libre et démocratique.

---

14 «*Qu'appelons-nous littérature? Qu'entendons-nous par éducation?*» p. 22.

Un contexte polémique

J'ai été séduit par la vigueur du style et *la belle arrogance* de l'énonciateur. Je suis solidaire du combat qu'il dit mener pour redonner à la littérature la place qui lui revient dans nos programmes scolaires. Cependant, bien que partageant sa ferveur pour les classiques, je demeure sceptique quant à l'efficacité de sa stratégie de provocation. Je souscris à son éloge de la *distance* et je m'en inspirerai en prenant le recul qu'il faut pour examiner son projet. Quel est-il, ce projet? Une quête absolue de l'absolu littéraire dans un environnement culturel qu'il considère hostile. Il y a du Pascal là-dedans, mais un Pascal qui aurait troqué le *Mémorial* contre *La Bibliothèque idéale* de Pivot et l'esprit de finesse[15] contre l'esprit de géométrie. Son apologie de l'oeuvre littéraire - qu'il voit comme l'unique salut pour l'être humain fondamentalement niais - est assortie d'un rejet de la création en tant que stratégie pédagogique. Le «créationnisme»[16] mettrait en évidence, paraît-il, le fond dérisoire de l'élève, c'est-à-dire son néant. Ce jansénisme transposé ne saurait s'accommoder ni de la casuistique des pédagogues ni des nouveautés audio-visuelles du «siècle» et autres *bêtises médiatiques*.

La mise en scène polémique procède souvent par caricature. On a, bien sûr, plus de facilité à pourfendre un objet quand on l'a construit à cette intention. Alors, l'objet visé n'est pas appréhendé comme un morceau de la réalité qu'il faut approcher avec respect, mais comme un outil au service d'une démonstration. Ainsi, par exemple, une lecture attentive aux convergences du contexte aurait montré facilement que, dans les textes préparatoires au Colloque, loin d'exclure la littérature nous la considérions comme indispensable à notre enseignement du français au collégial[17]. L'appel aux écrivains du Québec pour les associer à cette réflexion montrait avec évidence que nous considérions cette question comme essentielle. Or, l'exégèse polémique à laquelle se livre l'énonciateur me permet d'apprendre, par raison démonstrative, que telle n'était pas notre intention. Nous assistons médusés au détournement du sens d'un paragraphe du *Programme* au mépris de sa signification, mais au profit de la démonstration à faire. Cette amorce est symbolique du projet tout entier: une quête de sens qui exclut le contexte dans lequel ce sens prendrait sa signification. Car le contexte est éludé. Je parle du contexte

---

15 Son interprétation de l'affiche du Colloque, par exemple, semble s'inspirer davantage de l'esthétique du *réalisme socialiste* que d'un imaginaire libéré. «La littérature n'est pas un phénomène organique» tranche-t-il, (p. 31) ce à quoi il convient d'opposer, entre autres, tout Valéry et, en particulier, son beau *Dialogue de l'arbre* et «Palme», Oeuvres complètes, La Pléiade, t. I, p. 153.

16 *«L'approche créatrice (je préfère dire «créationniste parce qu'elle procède d'une naïveté comparable à celle qui pose que le monde a été créé par Dieu en sept jours à partir de rien.)»* p. 25.

17 «Comment faire de la littérature sans le souci de la langue? Comment motiver à l'apprentissage linguistique sans les sortilèges de la littérature? Assumer sans complaisance la langue et la littérature dans quelque cours de français que ce soit, n'est-ce pas à la fois la marque de la compétence et le gage de l'efficacité?» *La Littérature et la vie au collégial*, collectif, Modulo Éditeur, 1991, Avant-propos, p. VI. (Supra p. 11).

réel et quotidien dans lequel nous enseignons le français dans les collèges du Québec. En lieu et place de cet environnement familier nous observons un certain nombre de quiproquos qui nous amènent à endosser des critiques qui concernent tantôt le secondaire[18], tantôt des formes archéologiques de l'enseignement du français au collégial il y a un vingtaine d'années[19], voire même des querelles interdépartementales dans le milieu universitaire[20].

Nombre d'implications logiques sur lesquelles repose l'argumentation de l'énonciateur ne vont pas de soi et ne correspondent pas à des pratiques réelles. Ainsi, par exemple, il paraîtrait qu'il faut choisir[21] entre la création et la lecture des textes. Et si on faisait les deux? Le malheur commence lorsqu'on décide ce genre d'exclusions et qu'on institue des incompatibilités bien arbitraires. Une vision plus équilibrée est non seulement plus conforme à la réalité, mais aussi plus efficace sur le plan pédagogique. Doit-on exclure le dialogue constant entre la lecture et l'écriture? Que dire d'une initiation à la peinture qui n'envisagerait rien d'autre que la visite des musées? Faudrait-il interdire le fusain, le pinceau et l'observation d'après nature? Les deux démarches ne sont-elles pas complémentaires et réciproquement stimulantes?

Quant à l'idée de contrepoids[22], elle postule un équilibre à établir entre deux forces contraires appelées à devenir complémentaires pour composer l'équilibre d'un ensemble. Comment peut-on supposer un instant que l'introduction d'un contrepoids implique la substitution de sa force à celle à laquelle il est sensé s'opposer? Alors, et s'agissant de conformisme, pourquoi ne pourrait-on pas chercher à faire contrepoids à toutes ses manifestations y compris au conformisme littéraire qui n'est qu'un autre nom de l'académisme? Qui ne voit pas que cette attitude servirait les intérêts de la littérature authentique? Quant au conformisme linguistique, devenu à l'occasion obsessionnel, n'est-il pas pour certains élèves du collégial paralysant et démobilisateur[23]? À y regarder de près, c'est la mise en question du conformisme, quel qu'il soit, qui donne accès à la *distance* libératrice.

---

18 La querelle des programmes... p. 28.

19 Le professeur assis en Indien... p. 24.

20 Les conflits d'intérêts entre la Faculté des Sciences de l'Éducation et les facultés disciplinaires... p. 27.

21 «*Pour former des esprits originaux, faut-il enseigner les formes ou enseigner à s'exprimer? Faut-il enseigner la langue ou la communication, la littérature ou la création?*» p. 23.

22 «Je n'admire point l'excès d'une vertu, comme de la valeur, si je ne vois en même temps l'excès de la vertu opposée... On ne montre pas sa grandeur pour être à une extrémité, mais bien en touchant les deux à la fois, et remplissant tout l'entre-deux.» Pascal, *Pensées*, VI, 353.

23 «Nous croyons (...) qu'une pression excessive sur la correction «de surface» peut inciter certains étudiants à n'utiliser qu'une langue enfantine et les empêcher d'accéder à la langue nuancée, dense et souple, dont ils ont besoin pour articuler une pensée complexe.» Claire Brouillette, Atelier sur la maturation syntaxique, p. 200.

Liberté et conformisme se définissent par opposition, ils sont en tandem; chacun implique l'autre nécessairement pour l'équilibre de la personne.

L'oral et l'écrit font partie de ces vieux couples qui alimentent périodiquement le cycle des faux débats. Il y a quarante ans, on redécouvrait l'oral sous la poussée de la linguistique descriptive. Aujourd'hui, on semble redécouvrir l'écrit. Cette alternance réveille l'intérêt pour ces objets. Doit-on pour autant entreprendre des remises en question radicales et tapageuses? L'adaptation au contexte de l'écrit serait fort laborieuse si la démarche pédagogique suggérait à l'élève qu'il doit tout apprendre à partir de rien. Au contraire, la prise de conscience par l'élève de son exceptionnelle compétence dans la communication orale lui facilitera l'accès à l'instrument métacognitif dont il a besoin pour gérer avec excellence sa relation avec l'écrit. Le rapport de l'oral et de l'écrit dans le milieu scolaire n'est donc pas une guerre à finir entre deux activités concurrentes et irréconciliables. On pourrait en dire autant de la *communication* et de la *littérature* comme formes alternatives du discours.

À condition d'adopter une attitude descriptive, l'analyse idéologique peut être utile pour éclairer ces questions. Elle permet à chacun de mettre en évidence les enjeux, de reconnaître les motivations sous-jacentes et d'assumer ses choix en connaissance de cause. Quand l'analyse devient normative, elle fonde sa légitimité sur l'argument d'autorité, elle secrète son orthodoxie, distribue ses anathèmes, organise sa police, construit sa langue de bois et se perd enfin dans ses propres contradictions. Alors, elle ne peut qu'être dénoncée comme totalitaire dans une société devenue pluraliste. Nos sociétés modernes organisent la coexistence idéologique en s'assurant que les différentes tendances aient pignon sur rue, qu'elles se policent et se surveillent mutuellement et qu'elles jouent pour les citoyens un rôle pédagogique: à partir de points de vue partiels et partiaux, promouvoir l'évolution de l'opinion publique par la construction d'une vision collective riche, nuancée et tolérante. La gestion sociale de la différence doit-elle tendre à l'assimilation qui la nie ou l'intégration qui la respecte? Cette volonté d'accueil et d'ouverture utilise à l'occasion *la langue de coton*. C'est dans cette langue que le programme du Colloque fut écrit, car cette rencontre appartenait à tout le monde.

Une définition de la littérature

Se référant à sa perception de l'Humanisme, l'énonciateur entreprend de définir la littérature par son contenu et d'une façon restrictive comme ce qui oppose... Or, le projet humaniste s'appuie sur l'idée que l'homme est la mesure de toutes choses. La *distance* dans l'hypothèse humaniste c'est d'abord un écart entre soi et soi, entre notre vécu réel et l'éventail de nos possibles. Ce faisceau de virtualités fait que rien de ce qui est humain ne nous est étranger, *chacun portant en soi un exemplaire de l'humaine condition*, comme le dit si bien Montaigne. Cette impression de *distance* est éminemment subjective et diminue à mesure qu'on assume l'humanité en nous enfouie. Cet approfondissement est l'objet de la

maïeutique socratique. Alors, peut-on réduire la littérature à n'être que ce qui nous sépare? La dialectique de la maturation apparaît comme un va-et-vient dans l'exploration de soi entre ce qui nous oppose et ce qui nous unit, la relation avec autrui étant la reprise en abîme de notre relation avec nous-mêmes. La littérature est l'expression de cette quête passionnante. «Il est difficile d'être un homme.» Sans doute. «Mais pas plus en approfondissant sa communion qu'en cultivant sa différence[24].»

L'énonciateur me rejoint lorsqu'il évoque les thèmes littéraires de la conscience malheureuse; il me perd lorsqu'il présente cet inventaire pour ce qu'il n'est pas: toute la littérature, voire la littérature elle-même. Car, est-ce toujours difficile d'être? Le Bonheur, si fragile soit-il, peut-il, lui aussi, devenir objet de littérature? Et le Bien? Gide a beau prétendre qu'on ne fait pas de la bonne littérature avec de bons sentiments, on n'en fait pas non plus nécessairement avec de mauvais sentiments. Au fait, est-ce avec des idées - et des sentiments - que l'on fait de la littérature...? ou bien «*avec des mots*[25]»? Mais si tant est que l'on veuille démonter le mécanisme psychologique qui sous-tend la genèse d'une oeuvre ou son actualisation par le lecteur, il est arbitraire de ne retenir que cette distance qui refuse et qui nie. Ce serait dans *La Jeune Parque* ne retenir que la Fille de la nuit, ignorer le Moi Orphique au profit du Moi Pur[26] chez Valéry et oublier le Rousseau de la *Troisième Lettre à Malesherbes* et celui des *Rêveries*. «L'art d'évoquer les minutes heureuses», n'est-ce pas le souci de Baudelaire et la *recherche* de Proust? Chacun coïncidant avec soi-même aussi bien dans la douleur que dans l'extase, l'état poétique n'est-il pas l'abolition de la *distance*? Vain propos, on le voit, que de réduire la littérature à l'expression de la conscience malheureuse car, «l'objet de la littérature est indéterminé comme l'est celui de la vie[27] ».

Rappeler *le pouvoir des formes littéraires en elles-mêmes et pour elles-mêmes* en les opposant à l'intérêt pour le vécu est un autre faux problème analogue à celui de l'opposition entre la forme et le fond. Hors du temps et en survolant les siècles, on peut sans doute soutenir que les grandes oeuvres demeurent par leur forme. Mais, dans la situation pédagogique que nous vivons dans un collège et à l'intérieur d'un cours obligatoire de français, il est exclu que nous parvenions à intéresser à une forme littéraire hors du temps et du point de vue de Sirius. L'enracinement culturel du lecteur explique et justifie son projet de lecture. Il y a là un réseau d'inférences logiques, idéologiques et pragmatiques à travers lequel le lecteur recrée le texte à son image et ressemblance tout autant qu'il se recrée lui-même, comme Thomas l'Imposteur, à l'image de son texte. Dans ce dialogue, le vécu demeure sur le plan pédagogique un point d'ancrage indispensable. Il forme avec l'oeuvre littéraire un couple logique (peut-on parler de*distance* sans poser l'existence de deux points?) et dialectique dont on aurait tort de sourire. Il est devenu banal de

---

24 Comme le fait dire Malraux à Kyo dans *La Condition humaine*.

25 Paul Valéry, *Pièces sur l'art*, Oeuvres complètes, La Pléiade, t. II, p. 1208.

26 «Entre le vide et l'événement pur», Paul Valéry, *Charmes*, o. c., La Pléiade, t. I, p. 149.

27 Paul Valéry, *Rhumbs*, Oeuvres complètes, La Pléiade, t. II, p. 673.

rappeler que la télévision, par exemple, a formé une autre sensibilité. Cette vision du monde ne peut être ignorée ni "réformée", elle doit d'abord être respectée.

Or, en mettant entre parenthèses le vécu, l'énonciateur propose une conception de la lecture comme opération non pas productrice, mais, reproductrice de sens à partir d'un texte clos comme un en-soi. La lecture suggérée alors se situe hors du monde, hors du temps, hors de l'homme. Conserve-t-elle dans ces conditions une justification pédagogique? Cette sacralisation du texte le retranche de l'approche pragmatique, en fait un objet liturgique, réduit le lecteur au rôle de décodeur plutôt que de constructeur de sens et institue le cours de littérature en célébration rendue au génie humain par des êtres jugés sans génie. Si grands qu'ils soient, les textes littéraires ne sont que des balises le long du chemin, des miroirs qui parlent de nous-mêmes, des échos qui empruntent et amplifient nos accents. Demeurer audibles aux oreilles nouvelles est le test que passent les oeuvres littéraires à travers les âges et c'est ce pouvoir de renaître inlassablement de leurs cendres qui en fait des classiques. Le professeur doit-il se considérer au service de la littérature ou mettre la littérature au service de l'élève?

Une définition de l'éducation

La métaphysique qui sous-tend le discours de l'énonciateur inspire sa pédagogie. Elle met l'élève en orbite autour de cet objet transcendant qu'est l'oeuvre littéraire. Il y a là une dissidence marquée à l'égard du renversement "copernicien" qui plaça naguère l'élève au centre du processus[28]. Cette révolution est née avec la certitude que *c'est le fond qui manque le moins* et que l'objet de la pédagogique est précisément l'actualisation de cette richesse immanente. Devons-nous remettre en question cette orientation? Je ne le pense pas. La valorisation des jeunes me semble aussi définitive et aussi récente que le culte de l'enfance, qui date, dit-on, de Victor Hugo...[29]. Car, comment poser la puissance transcendante de l'oeuvre littéraire sans reconnaître en même temps la puissance immanente du lecteur appelé à l'actualiser! L'oeuvre de l'esprit n'existe qu'en acte et par l'activité du lecteur qui la recrée. Ce qui reste à expliquer c'est l'origine de notre faculté de reconnaître des archétypes, de construire des analogies, de concevoir des métaphores et d'accéder aux mythes, ces macroprocesseurs des civilisations. Les religions «du Livre» s'en tirent en faisant intervenir la Révélation et une assistance surnaturelle qui guide le croyant dans l'interprétation des textes sacrés. L'humanisme s'est construit depuis Platon autour

---

28 «Je rappellerai d'abord que la question fondamentale à laquelle tout enseignant est confronté, comme le dit si bien Meirieu, est celle de savoir *comment s'opère l'apprentissage chez l'enfant, donc de déplacer le problème pédagogique de la cohérence du discours de l'enseignant à la constitution du savoir par l'apprenant*.» Gervais Fournier, Atelier sur le cours de mise à niveau, p. 121.

29 Bossuet ne disait-il pas, du haut de la chaire: «Voyez, Jésus a toujours recherché dans l'humanité ce qu'il y a de plus ignoble, les publicains, les prostituées, les femmes adultères et il descend jusqu'à ce qu'il y a de plus dégradé, les enfants»? Cité par Michel Tournier dans *Écrire, lire et en parler*, Robert Laffont, Paris 1985, p. 154.

de ce débat et nous prenons pour acquis avec Socrate que le rôle du maître est d'accoucher chaque disciple du génie qui sommeille en lui.

À cet égard, *les formes* en général et *les formes littéraires* en particulier jouent le rôle de catalyseurs de cette naissance à soi. Mais l'oeuvre littéraire ne peut prétendra à l'exclusivité de ce rôle d'adjuvant. Si cette richesse immanente existe, elle peut être sollicitée par des stratégies complémentaires. Il y a place pour une pédagogie de la création, car ce qui est objet d'apprentissage ce sont les opérations mentales auxquelles la lecture de ces oeuvres peuvent donner lieu. Ces opérations une fois identifiées, il est possible de les implanter et de les renforcer par des stimulations appropriées. Est-ce à dire que nos élèves *sont condamnés à réinventer le bouton à quatre trous et à refaire pour eux-mêmes toutes les découvertes de la vie intellectuelle*? En un sens, cela me semble inévitable, mais pour une raison banale. Le savoir comme la sagesse n'a pas de caractère héréditaire. Toute connaissance pour être authentique a besoin d'être éprouvée par chacun comme une découverte personnelle qu'il s'agisse du bouton à quatre trous ou des *Fleurs du mal*. Au fait, est-ce que ce sont les objets qui sont profonds ou bien le regard qu'on porte sur eux? Ce qui est en jeu est, d'une part, notre perception de l'élève: est-il *enregistreur* ou *producteur* de sens? et, d'autre part, la perception que le professeur a de lui-même: est-il d'abord le *gardien de la littérature* ou l'*accoucheur* de ses élèves? est-il un gourou qui commande la soumission ou un maître qui libère?

La relation pédagogique esquissée par le conférencier suggère un contexte autoritaire et se caractérise par une attitude qui institue l'élève en ennemi, en adversaire et rassure le professeur dans l'exercice du pouvoir[30]. Si l'élève accepte de bon coeur cette situation, tout pourrait se passer dans le meilleur des mondes possibles sous la houlette d'un despote éclairé... Mais cette fiction nous ramène à des temps très anciens et au sein d'une société qui n'est plus la nôtre. Dans la vraie vie, dans un vrai cégep avec de élèves qui suivent des cours obligatoires de français, le professeur qui voudrait adopter cette conduite se dirige à court terme vers le burnout et, s'il y persévère, il ne manquera pas de déboucher sur la schizophrénie. C'est que les membres d'une société ouverte, libre et democratique fonctionnent selon des normes analogues d'un milieu à un autre, qu'ils soient des professeurs ou des élèves. Le vase clos de l'école appartient désormais aux livres d'images. Aujourd'hui, le droit de parole qui institue la relation pédagogique ne peut-être conservé que par un rituel de séduction et de persuasion qui vise à obtenir le consentement du sujet et sa pleine coopération, sans laquelle rien de valable ne peut se faire. Ce dialogue pédagogique s'il est authentique modifie les protagonistes et le professeur en tout premier lieu. Son effort d'adaptation, constamment dirigé par son éthique professionnelle, évitera l'écueil de la démagogie, mais l'engagera à se mettre en marche en même temps que ses élèves. C'est par sa capacité d'écouter que le

---

30 «quand nous avons à *nous imposer et surtout à nous opposer à toute une classe. Aller contre les jeunes de nos classes pour leur imposer un bien dont ils ne veulent pas... oser dire: vous vous trompez tous...*» p. 20.

professeur légitime son droit de parole. Voici pourquoi la pédagogie est, comme la politique, l'art du possible.

•

• •

Le discours de l'énonciateur me plaît par ce qu'il affirme, il me déçoit par ce qu'il exclut. J'y trouve une ferveur contagieuse, mais lourde à partager quand l'intransigeance la mue en sectarisme. Ce manifeste pour la *distance* prend l'allure d'une fuite devant la durée. On peut parier qu'entre sa difficulté à s'inscrire dans le temps, à fixer des étapes, à demeurer à l'écoute de son environnement, d'une part, et, d'autre part, son refus de la «communication orale», de la «création», du «discours pédagogique», il y a une relation de cause à effet. Cette revendication qui se réclame de l'humanisme refuse de l'humanisme le nombre d'or de l'équilibre et de l'harmonie. Ce n'est pas par hasard que l'énonciateur choisit une mise en scène polémique: l'affrontement est une façon d'être et la provocation sa façon de paraître.

Vision sacramentelle[31] de l'oeuvre littéraire et de la misère de l'homme sans elle, définition restrictive parce que dogmatique de la littérature, relation autoritariste avec l'élève, refus de prendre en charge les contingences culturelles[32], mise à l'Index d'approches pédagogiques jugées hérétiques, penchant pour l'intolérance, autant d'ingrédients qui m'ont suggéré successivement l'image anachronique du préfet de discipline et celle, plus inquiétante, du grand Inquisiteur suffisamment conforté dans ses certitudes pour sonner le Jiad et organiser la répression (qu'elle porte sur la bande dessinée, la communication, la création ou l'utilisation de l'informatique) plutôt que de concevoir et d'exposer les stratégies les mieux adaptées à la promotion de la littérature[33]. C'est tout cela qui m'est apparu comme une forme d'**intégrisme** littéraire.

Handicapée, cette vision de la réalité est fondamentaliste et potentiellement totalitaire. Elle éveille et stimule le spécialiste de la littérature qui est en chacun de nous, mais elle heurte et fractionne le pédagogue que nous ne pouvons pas ne pas être. Elle déçoit aussi par son dédain pour les stratégies qui décrivent le pas à pas d'un cheminement graduel, d'une lente progression vers des objectifs que nous acceptons tous, comme on accepte la vertu, mais que nous devons moduler dans le rude dialogue quotidien de notre relation pédagogique. Discours sur les objectifs mettant entre parenthèses l'explicitation des moyens, cette affirmation absolue de l'absolu est la quête de l'adolescence. La tentative modeste d'inscrire cet absolu dans la réalité, armé de la certitude qu'on ne commande à la nature qu'en lui obéissant, c'est le défi de la maturité; c'est notre façon à nous de laisser sur les parois de la caverne une trace qui traverse le temps.

---

31 Se dit d'un rite qui est sensé agir *en vertu de l'acte accompli*, comme prétend le faire la magie elle-même.

32 «Culture, science et pédagogie n'existent et ne valent que pour les lieux où se trouvent leurs racines.» P. Charaudeau p. 179.

33 Cf *L'Actualité* du 15 septembre 1991, p. 22.

3

Balises de notre environnement pédagogique

La didactique du français, langue et littérature, au collégial

Jacques Lanoux,
directeur général de l'enseignement collégial

Je tiens d'abord à vous souligner le plaisir que j'éprouve d'être ici aujourd'hui. J'ai assez souvent la chance de rencontrer des groupes d'enseignantes et d'enseignants de diverses disciplines au collégial, mais je n'ai jamais eu l'occasion de rencontrer un groupe aussi imposant d'enseignantes et d'enseignants de français réunis en colloque. Vous occupez une place privilégiée dans le réseau collégial: après tout, seulement cinq disciplines (si l'on inclut Humanities et Anglais langue maternelle) ont la responsabilité de dispenser des cours obligatoires à l'ensemble des élèves inscrits dans les programmes réguliers. Vous occupez aussi une position stratégique si l'on considère l'importance des attentes manifestées par tous les éléments de notre société quant à la compétence langagière de nos élèves.

Ces attentes se sont faites si pressantes et si précises ces derniers temps que la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, madame Lucienne Robillard, a annoncé, dans son discours de la Défense des crédits, que l'on procéderait l'an prochain à une évaluation de la progression des apprentissages en français chez les finissants des collèges. Cette décision était située dans le contexte d'un plan d'ensemble d'évaluation du système d'enseignement collégial.

Situation de la problématique

Comme vous le savez sans doute, le Ministère de l'enseignement supérieur et de la science a entrepris depuis cinq ans des travaux visant à recueillir, à traiter et à diffuser de manière systématique des informations utiles aux responsables de tous les niveaux. L'élaboration d'un fichier longitudinal sur les cheminements scolaires constituait une étape décisive de cette démarche et répondait aux préoccupations

généralement exprimées sur les phénomènes de la réussite et de la persévérance scolaires. La publication des données d'ensemble rend désormais possible l'observation continue et les interventions appropriées au plan national. Jumelées aux informations institutionnelles, ces données d'ensemble constituent pour chaque établissement des repères indispensables à une analyse plus fine des problématiques locales et à des interventions plus adéquates.

Toutes ces informations sont principalement utiles à la détection des déséquilibres et des dysfonctions du système. Elles nous renseignent peu, cependant, sur les lacunes potentielles de la formation elle-même et sur la valeur du diplôme comme indicateur de sa qualité.

Il convient maintenant d'aborder une autre étape de la démarche d'évaluation du système d'enseignement collégial qui consiste à vérifier l'état de certains apprentissages fondamentaux que tous les élèves sans exception doivent maîtriser au moins minimalement à leur sortie du collège. Toutes les activités de formation, tous les programmes et cours contribuent à la transmission de ces fondements que sont les connaissances, habiletés et attitudes nécessaires à la pensée et la communication.

La première vérification nationale portera sur les objectifs de communication. Comme je le mentionnais précédemment, la compétence langagière des élèves fait l'objet de préoccupations généralisées autant à l'intérieur qu'à l'extérieur des milieux scolaires. Chaque année le réseau collégial est interpellé par la publication des résultats de ses diplômés aux tests linguistiques administrés par les universités. Environ 40% des étudiants n'obtiennent pas la note minimale et doivent suivre un cours de français correctif dont la réussite pourrait éventuellement devenir conditionnelle à l'obtention d'un grade universitaire. L'analyse du contenu de ces tests (Sanchez et Ferland, 1990) semble d'autre part indiquer que le niveau de difficulté de la majorité d'entre eux serait celui de l'examen de fin d'études secondaires.

Malgré les arguments que l'on pourrait invoquer pour atténuer l'impact de tels résultats, il n'en demeure pas moins qu'ils constituent une évaluation implicite des ordres d'enseignement antérieurs. Le réseau collégial doit clarifier sa part de responsabilité et orienter en conséquence les mesures qu'il prend déjà dans ce domaine.

Plan d'action ministériel en français: les activités en cours

Même s'il est resté jusqu'à ce jour tributaire des autres ordres d'enseignement en ce qui concerne l'évaluation systématique de la compétence langagière des élèves, le réseau collégial n'en a pas moins mené plusieurs démarches visant à améliorer une situation jugée problématique. Les diverses interventions ponctuelles - recherche, diagnostic, classement, remédiation, élaboration d'outils

didactiques, etc. - ont été regroupées, articulées et consolidées dans un *Plan d'action pour la promotion et l'amélioration du français dans les établissements d'enseignement collégial*. Ce plan est en cours de réalisation depuis l'années 1989-1990. Le nouveau plan comporte trois volets:

- l'identification et l'élaboration de tests de classement ainsi que la préparation d'un cours de français correctif;
- la mise en place et le développement d'ateliers d'aide en français;
- le développement de matériel didactique écrit et informatisé ainsi que l'accès aux travaux majeurs déjà produits ou qui le seront éventuellement.

Au sujet du *premier volet*, des études réalisées l'an dernier (Sanchez et Ferland) ont démontré le bien-fondé d'utiliser l'examen de secondaire V à des fins diagnostiques. Depuis juillet 1990, les collèges disposent d'un fichier complet et informatisé des résultats obtenus par chacun de leurs nouveaux élèves à l'examen de français de secondaire V. Il s'agit, bien sûr, des notes brutes obtenues avant pondération par les élèves dans chacune des sept dimensions suivantes:

- l'élève énonce clairement le sujet de son texte;
- l'élève exprime clairement son opinion;
- l'élève a recours à des faits, des exemples, des énoncés généraux ou des références pour défendre son opinion;
- l'élève fournit des indices qui relèvent bien l'articulation de son texte;
- l'élève se sert d'un vocabulaire précis et varié;
- l'élève utilise des phrases et une ponctuation correctes;
- l'élève utilise une bonne orthographe d'usage et grammaticale.

Une fiche individuelle détaillée permet le dépistage précoce des difficultés et l'acheminement des élèves sérieusement handicapés vers un cours de français correctif préalable aux cours de français obligatoires du niveau collégial. Trois plans-cadres de ce cours de 45 heures ont été fournis aux collèges sous codification 986. À noter que ce dépistage pourrait inciter les collèges à réviser la séquence des 4 cours obligatoires de manière à ce que le premier des quatre tienne davantage compte de la réalité des sortants du secondaire.

D'autre part, des ateliers d'aide en français sont offerts en permanence aux élèves éprouvant des difficultés ponctuelles et désireux de corriger rapidement telle ou telle lacune sans interrompre le cours de ses études. C'est le deuxième volet du *Plan d'action*.

Pour soutenir les interventions des professeurs engagés dans les cours de français correctif et dans les ateliers d'aide, un troisième volet prévoit la poursuite du financement des projets de production de matériel didactique écrit ou informatisé. La DGEC favorise en outre la diffusion des instruments jugés utiles à l'ensemble des collèges. Il appartient à ces derniers de les reproduire selon leurs besoins.

En résumé

1. L'examen de Secondaire V nous fournit un portrait en sept dimensions de la compétence langagière des élèves qui entrent au collégial.
2. Les collèges utilisent ces données pour diagnostiquer et corriger les déficiences.
3. Les activités de remédiation prennent la forme d'un cours correctif préalable aux quatre cours obligatoires de niveau collégial et/ou d'intervention ponctuelles dans un atelier d'aide en français; les enseignants disposent pour ce faire d'un matériel écrit ou informatisé.
4. Il est également possible que les déficiences soient corrigées à l'occasion de cours obligatoires ou par toute autre formule prévue ou non dans une politique institutionnelle du français.

À la suite de toutes ces interventions, il sera intéressant de vérifier à leur sortie du collège les progrès accomplis par les élèves, depuis l'examen de secondaire qui nous fournit une mesure à l'entrée des étudiants du collégial.

La seule mesure de sortie dont nous disposons à l'heure actuelle nous est fournie par les tests universitaires. Or, il n'y a pas d'homogénéité entre les deux outils de mesure et les conditions de passation des épreuves sont fort différentes. De plus, les tests universitaires évacuent tout ce qui concerne les dimensions discursives et textuelles pour ne considérer que les habiletés proprement linguistiques, c'est-à-dire celles qui manifestent la maîtrise du code. C'est pourquoi il a été décidé d'administrer à la sortie du collégial une épreuve de production écrite analogue à celle de secondaire V.

L'impact des variables contextuelles sur les résultats

L'évaluation de l'efficacité du ***Plan d'action*** se fera donc par la mesure comparée des compétences langagières au début et à la fin des quatre sessions collégiales. Ces données quantitatives seront toutefois plus parlantes si elles sont complétées par des informations qualitatives sur les déroulement même du Plan. Les caractéristiques des élèves, la description des mesures et des services d'aide, le taux de fréquentation des services, la disponibilité du matériel didactique écrit et informatisé, les ressources humaines, matérielles et financières investies, les problèmes rencontrés, tout cela pourrait être mis en relation avec les résultats quantitatifs, permettant des analyses plus fines et plus nuancées et, par conséquent, favorisera une meilleure prise de décision. En outre, la diffusion des informations pourra provoquer un effet d'entraînement dans tout le réseau par la valeur exemplaire de certaines pratiques; elle donnera aussi aux responsables du Ministère et aux partenaires des autres réseaux une idée de l'ampleur des efforts consentis dans l'ensemble des collèges.

Une entreprise d'évaluation est perçue comme significative lorsqu'elle répond à un besoin supplémentaire d'information largement partagé sur une situation jugées suffisamment problématique. Dans un tel contexte, les résistances habituelles tombent parce que les intervenants se sentent concernés et réalisent qu'il s'agit d'une évaluation formative orientée vers des actions mélioratives plutôt que vers des sanctions négatives. Ce moment de conscience collective, que l'on peut situer à mi-chemin sur un continuum allant de l'indifférence à la crise, est actuellement perceptible en ce qui a trait au problème de la langue française chez les jeunes Québécois.

Des actions sont conduites aux différents palliers pour améliorer la situation. Elles ne procèdent pas toujours d'une saisie de la problématique et prévoient rarement des mécanismes régulateurs de rétroaction susceptibles de corriger les trajectoires. C'est pourquoi le Ministère entend conduire ces évaluations dans un climat de collaboration et de complémentarité dans la prise de décision avec les responsables de chaque collège.

D'autre part, les informations ainsi recueillies et la diffusion des mesures du Plan d'action pour la promotion et l'amélioration du français dans les établissements collégiaux devraient rassurer les universités sur les efforts de leurs partenaires. Non pas que ces initiatives soient guidées par l'unique souci de faire la preuve ou rassurer. L'évaluation de système n'est pas une réaction de défense mais une responsabilité qu'il convient d'assumer dans un but de clarification et d'amélioration.

C'est d'ailleurs dans cet esprit que devrait s'établir la collaboration entres les responsables des divers ordres d'enseignement. Les travaux qui seront entrepris serviront grandement à mieux préciser les attentes et les objectifs en matière de langue maternelle. Ils contribueront aussi à une meilleure harmonisation des efforts accomplis pour améliorer la compétence langagière des jeunes Québécois.

Les cours obligatoires

Vous avez certainement compris que toute l'entreprise d'évaluation du français, dont je viens de vous communiquer les grandes lignes, ne touche pas les objectifs propres à l'ordre d'enseignement collégial. Les cours obligatoires de français ne sont touchés qu'indirectement, c'est-à-dire dans la mesure où ils contribuent à l'amélioration des habileté de base telles qu'elles sont établies pour la fin du secondaire. L'évaluation directe des objectifs spécifiques du français collégial se fait actuellement à l'intérieur des dispositions prévues par la Loi des Collèges et par le Règlement du régime pédagogique. Cela n'est pas remis en question.

Je ne prétends pas faire ici une analyse critique des objectifs que vous poursuivez comme discipline, ni des cours que vous offrez, que ce soit les cours obligatoires, les cours de concentration ou les cours complémentaires. Ce qui est

publié dans les *Cahiers de l'enseignement collégial* a été approuvé par le Ministère et reflète les exigences minimales de l'époque, tant en termes de présentation que de définition des objectifs et des contenus. Je suis très conscient des problèmes, des insuffisances, des imprécisions que l'on retrouve dans les *Cahiers*. Il vaut mieux éviter de lancer des pierres à qui que ce soit, surtout pas aux enseignants et enseignantes qui ont fait le travail en respectant les contraintes imposées par le Ministère et en cherchant généralement à préserver des consensus souvent fragiles qui pouvaient exister entre les établissements.

Une chose m'a d'abord frappé en relisant les cours 601 publiés dans les *Cahiers*, c'est la confusion qui peut facilement s'installer entre les objectifs de formation qui sont par ailleurs très louables et les moyens pédagogiques.

À titre d'exemple la pratique de l'écriture en fonction des différents genres littéraires qui apparaît dans les objectifs de plusieurs cours de français. Est-elle une fin? Est-elle vraiment un objectif que l'on entend poursuivre au collégial?

La question est importante parce qu'il s'agit d'un objectif. Il faudrait d'abord pouvoir le relier à une orientation précise et en mesurer éventuellement l'atteinte. S'il s'agit d'un moyen, il faudrait alors le relier à un objectif et en évaluer l'efficacité. S'il s'agit d'un moyen, il ne s'agit pas d'un moyen comme les autres. Il s'agit plutôt d'un moyen privilégié et indispensable, et en ce sens, il ne peut être assimilé à un simple outil pédagogique.

Je ne doute aucunement que chacun et chacune d'entre vous faites très bien la différence, lorsque vous êtes dans votre salle de classe, entre ce qui est de l'ordre de l'objectif et ce qui relève des moyens. J'ai aussi la certitude que vous le faites en fonction de votre conception de ce que doit être la formation en français au collégial. Mais lorsque l'on regarde l'enseignement du français dans l'ensemble du réseau, il faut admettre que la situation soulève plusieurs interrogations.

Une telle situation est loin de vous faciliter la tâche. Qu'est-ce que les élèves, les enseignants et les enseignantes des autres disciplines, les administrateurs attendent des cours obligatoires de français au collégial ?

Vous serez sans doute les premiers à dire: hélas! beaucoup trop de choses. Les attentes sont grandes et diversifiées. À l'origine, le Rapport Parent prévoyait une double fonction aux cours de français obligatoires: «corriger les défaillances chez ceux qui ne maîtrisent pas la langue écrite et parlée» et «en donner aux autres une connaissance plus approfondie». On sait tous que cette orientation s'est par la suite élargie, et maintenant, à entendre parler certains, on pourrait croire que quatre cours de langue et littérature devraient, en plus de corriger les lacunes linguistiques des élèves, les habiliter à rédiger toutes les formes possibles et imaginables de rapports techniques, combler le supposé vide culturel des jeunes, leur donner des méthodes de travail tant désirées, développer la créativité. Évidemment, à des degrés divers

vous contribuez sans doute à faire un peu tout ça, mais quatre cours de langue et littérature ne peuvent prétendre satisfaire adéquatement toutes ces attentes.

Dans quelque discipline que ce soit, il ne suffit pas, pour une enseignante ou un enseignant de savoir ce qu'il veut enseigner, et de le faire avec compétence. La formation doit répondre avec efficacité aux attentes de la société et aux orientations du système éducatif. Il appartient au gouvernement de se donner les moyens pour bien saisir les besoins de formation et de les traduire ensuite en orientations de programme ou de cours, pour qu'à partir de ces mêmes orientations des objectifs pédagogiques soient précisés et que les moyens soient mis en oeuvre pour les atteindre.

En ce qui regarde les programmes de formation professionnelle, l'enseignement collégial s'est doté cette année de deux précieux outils: un cadre général d'élaboration de programme par compétences et un cadre technique. Si je fais référence à ce nouveau mode d'élaboration des programmes dans le secteur professionnel, c'est qu'on y trouve notamment précisées de façon claire les grandes orientations de la formation professionnelle au collégial et qu'on propose une méthode d'élaboration qui assure la reconduction dans le programme de ces orientations en fonction de la réponse qu'il faut donner aux besoins exprimés par le marché du travail.

Or dans les programmes de concentration, et cela vaut aussi pour les cours obligatoires, même si la méthode d'élaboration de programme par compétences ne peut être appliquée telle quelle dans la mesure où elle repose en bonne partie sur des analyses de situation de travail qui n'ont pas d'équivalent dans le secteur préuniversitaire, il va falloir attendre exactement le même type de cohérence entre les orientations du système éducatif, telles que définies par le Ministère, et les objectifs de formation qui s'y rattachent. Quant aux moyens pédagogiques à mettre en place pour atteindre les objectifs qui auront été retenus, vous serez toujours, en tant que pédagogues, bien placés pour faire les choix appropriés.

Vous comprendrez facilement que j'aurais aimé soulever un peu moins de questions et vous apporter plus de réponses. J'aurais aimé me présenter devant vous aujourd'hui avec, sinon des choix bien arrêtés concernant les orientations des cours obligatoires de langue et de littérature, à tout le moins des indications plus précises quant aux pistes que nous explorons. Mais la vérité est que nous n'en sommes pas rendus à cette étape. Pour l'instant, tout ce que je peux vous annoncer, c'est que le Ministère est déjà au travail et qu'il n'entend pas prendre dix ans pour arriver au but, même si le fait de faire de choix qui doivent correspondre à des choix de société n'est jamais chose facile. Quand ces choix seront faits et que le Ministère devra traduire ces orientations ministérielles en objectifs de formation, n'ayez crainte, vous serez mis à contribution.

Le français au Québec

Jean Paré
rédacteur en chef de *L'Actualité*

Je me demande si je comparais devant vous en tant que client -- rédacteur en chef d'un magazine dans lequel signent bon an mal an une centaine de personnes, je suis certainement un de vos clients -- ou en tant qu'accusé! Car quand il est question de qualité du français, les médias sont pointés du doigt comme une des causes du «problème». Chaque fois qu'on voit une faute, une mauvaise tournure, un anglicisme, on cherche un coupable. L'école. Les Anglais. Les parents. L'orthographe. Les médias.

J'ai participé récemment à une émission de radio où on nous demandait si la langue des médias s'était améliorée ou dégradée. En fait, il n'y a pas de réponse. Quand on lit les journaux, on se dit que c'est pire qu'il y a 25 ans. Quand on lit les articles et la publicité d'autrefois, on se dit au contraire que la qualité de la langue s'est améliorée. À toutes les époques, il y a des journalistes qui savent ce que c'est que d'écrire, et d'autres qui s'amusent à empiler des mots. Et cela n'a pas changé.

Je vous citerai tout à l'heure quelques perles particulièrement biscornues. Mais je lis aussi tous jours des articles qu'on a envie de réunir en anthologie pour remplacer bien des matériaux que vous utilisez dans vos cours. Il y a aujourd'hui des journalistes qui n'ont rien à envier à Victor Barbeau ou à Jules Fournier. Une faute ici ou là, bien sûr... j'ai à la maison des lettres des membres de l'Académie française bourrées de fautes. Écrire c'est un ton, c'est un style, c'est de la précision surtout, pas juste de l'orthographe et de la grammaire.

Alors, y a-t-il des coupables? Laissons de côté les parents. Ce ne sont que d'anciens élèves... Les médias? Bien sûr. Je garde depuis 20 ans un musée des horreurs qui grossit de semaine en semaine! Ce sont des exemples que je choisis strictement dans les textes qu'on me soumet et qui n'ont jamais été publiés. Les plus

belles de toutes les perles. Par exemple, que pensez-vous de décrire le père d'un enfant adopté comme son géniteur adoptif?

L'orthographe? On a beaucoup parlé récemment de réforme de l'orthographe, morte dans l'oeuf, heureusement. Car ce n'est pas là qu'est le problème. D'abord, on voit assez peu de fautes, et pour ce qui reste, il y a les correcteurs et même, désormais, des logiciels. Une phrase tirée d'un texte qu'on nous a soumis récemment:

> *L'orthographe est une chose bizarre, irrationnelle, complexe et parfois totalement farfelue. Le français, comme ses* ***consoeurs*** *anglaise, serbo-croate ou hindi, est une langue qui s'écrit, justement, avec* ***un*** *orthographe.*

L'anglais? oui, mais pas directement. Les causes principales de la mauvaise qualité de ce qu'on lit, j'en vois trois: l'influence de la traduction, l'invasion du jargon administratif et gouvernemental, et le manque de réflexion devant la page blanche.

J'ai à superviser la traduction du rapport annuel. C'est un document assez intéressant: ne serait-ce que parce que ce qu'on essaie de ne pas dire est souvent plus important que ce qu'on essaie de dire, surtout les années où les profits ont diminué! Ça ressemble beaucoup à un discours de politicien, ou à un texte de l'administration publique... Autant sculpter de l'air. Ça devient passionnant de traduire ces monuments d'imprécision.

Or, ce n'est un secret pour personne que chez nous, pour des raisons géographiques qui ne changeront pas, quel que soit l'avenir politique, la traduction exerce une influence constante, crée un climat. Elle étend son style à tout. Les textes de traduction sont presque toujours lourds, ennuyeux, mortels; on dirait quelqu'un qui essaie de danser avec deux jambes de bois.

Des anglophones me demandaient récemment pourquoi presque tout ce qu'ils font traduire est l'objet, tôt ou tard, de critiques virulentes. Ce que ces textes ont de commun c'est que ces textes n'ont pas de vrais lecteurs. Ils ne sont jamais lus par ceux à qui ils sont destinés. Et ceux qui les produisent parlent une autre langue et sont incapables de les lire. Imaginez une troupe de ballet qui ne danserait que pour des aveugles! Ou un orchestre pour des sourds! Comment se corriger, s'améliorer lorsqu'on n'est jamais critiqué?

Une autre comparaison pour faire comprendre ce qu'est la langue de traduction -- de mauvaise traduction -- qui règne même dans les textes originaux des médias et des documents officiels: vous avez beau faire du pâté de canard avec les plus beaux canards du monde, ça n'aura jamais la forme d'un canard, ça aura toujours la forme de la «canne», si vous me permettez ce jeu de mot bilingue. Voici un chef-d'oeuvre, tiré d'un document officiel d'un ministère que vous connaissez bien. Au lieu de «l'extension du service»: *la mise en oeuvre du service étendu*. Et il

y a, bien sûr, tous les anglicismes de traduction, d'autant plus fréquents qu'ils sont imperceptibles. *Salles de classe* (classroom). *Prendre une pause* (take a break) au lieu de faire. *Propriétaires de magasins* (storeowners) au lieu de marchands. *Cassé comme un clou* (broken as a nail). ***Deuxième** plus important*. Et la dernière manie à la mode: *derrière - le principe **derrière** (la taxe)*.

Un des pires problèmes, c'est le jargon. À lire un texte, même non signé, on sait tout de suite s'il provient d'une chambre de commerce, d'une secte religieuse, d'un syndicat, du gouvernement. À utiliser ce langage, on finit par penser comme une chambre de commerce, comme une secte, comme un syndicat ou comme un gouvernement. Le fin du fin, c'est dans la lutte pour l'influence, d'arriver à imposer un vocabulaire. Parce que lorsqu'on impose un vocabulaire, on impose une pensée.

Le jargon de la promotion sociale aussi est très populaire. *Ingénieurs en denturologie. Thanatologues. Personnes en perte d'autonomie. Bénéficiaire. Intervenants*. On semble avoir honte d'appeler les choses par leur nom et d'utiliser des mots que l'on trouve dans le dictionnaire. Mais si on utilise des mots qui ne sont pas dans le dictionnaire, où le lecteur va-t-il les trouver? *Centre de détention. Centre hospitalier. Les établissements **(du réseau)** de santé. Les institutions **(du réseau)** d'enseignement. Le **réseau** de responsables. Les habiletés. Circulation verticale.*

Dans le domaine administratif, le principal coupable du mauvais état de la langue c'est ce que j'appelle le «germano-descriptif». Cela consiste à remplacer un mot par sa définition. Votre prospectus, que j'ai reçu l'hiver dernier, en contient des exemples juteux. «L'allemand» que nous avons tendance à écrire au Québec vient du jargon des sciences sociales? J'ai tendance à penser qu'il vient aussi du fait que pendant des générations, nos professeurs de français étaient des professeurs de latin. Le québécois écrit semble incapable d'aligner un sujet, un verbe et un complément, dans l'ordre. Pour faire riche, pour faire savant, tout le monde commence par une brochette de coordonnées. Puis, après cinq ou six lignes, le sujet, deux compléments et à la fin, le verbe!

Dans beaucoup de textes aussi, tout est redondant. On aime bien faire de la belle musique avec les mots, mais il y a généralement trop de notes pour les paroles. *Tous les intervenants, à chaque département ou service qu'ils appartiennent. Programme détaillé qui présentera chacune des activités aussi bien du point de vue du contenu que du format. La recette **à suivre.***

Ce qui m'amène aux manies, aux réflexes conditionnés. *Ingénieur (de formation). Boisé. Implanter (créer, fonder, instaurer, installer, ouvrir, etc.). Paliers, ordres* (éviter «niveau»). *Faible neige - averses de ... (chute)* pour éviter «snowfall», *congères* pour éviter «banc».

Le réflexe conditionné, c'est le «prêt-à-porter», comme dit Jean Dutour, en titre d'un livre que je ne saurais trop vous conseiller. Le prêt-à-porter, c'est le manque de réflexion, c'est de l'écriture préfabriquée, de la pensée préfabriquée. C'est

le pire problème. *Accaparer 10% du marché. Militer activement. Tollé de protestations.* ***Accès et accessibilité.*** *Rôle-titre. Le centre* ***principal.*** *Le temps d'****attente****.*

Dans ma profession, comme dans la vôtre, où l'on n'est pas très porté sur la poésie, on devrait réussir à mettre une idée dans une phrase. Et le tout de préférence sur une ligne. Devant chaque mot, il faut se demander: ce mot est-il nécessaire? est-il utile? est-ce le bon?

Pourquoi est-il si difficile d'avoir le mot juste? C'est que le mot juste, ça n'existe pas. Ce qu'il faut, c'est une perception juste. Pour décrire ou comparer, il faut voir et comprendre avec précision. Devant un texte mal écrit, qu'il me vienne d'un journaliste ou du gouvernement, je sais qu'il a été mal pensé. Je sais qu'on ne me communiquera pas ce qu'on veut me communiquer parce qu'on ne sait pas ce qu'on veut me communiquer.

Et c'est là que l'action du maître de français, je pense, est importante. L'orthographe, la grammaire, bien sûr. Mais la lecture plus encore. Et la lecture intelligente, guidée, pédagogique: **l'analyse littéraire**. Devant chaque phrase, chaque membre de phrase, chaque tournure, chaque mot: observer, analyser, comprendre, au lieu de simplement absorber, assimiler, apprendre par coeur. Pour pouvoir ensuite, devant la page blanche, tourner son stylo sept fois en main avant d'écrire.

Prospective du français au Québec de l'an 2000

Jean-Claude Rondeau
Office de la langue française

Je tiens d'abord à vous remercier de m'avoir invité à ce Colloque sur la langue et la littérature au collégial. Le thème de mon allocution porte sur la prospective du français au Québec en l'an 2000. Par prospective, il faut comprendre les différents facteurs qui permettent de dégager des éléments de prévision concernant l'avenir de notre langue française. Compte tenu de la mission de l'Office de la langue française, je m'en tiendrai à l'évolution prévisible de la langue du travail, des communications, du commerce et des affaires, sans prétendre rejoindre le monde de la littérature qui déborde carrément mon champ de compétence.

À partir de quelques constats tirés de l'examen de la situation actuelle, je tenterai d'esquisser quelques tendances qui devraient marquer l'évolution de notre langue au Québec d'ici la fin de la décennie, aussi bien en termes de statut que de qualité de la langue.

On peut prévoir une évolution constante et favorable du statut de cette langue au Québec au cours des dix prochaines années. Cela semble vouloir être le cas, étant donné les efforts faits par les gouvernements successifs pour consolider les positions du français d'abord par des voies juridiques, légales, puis par l'encouragement et l'assistance donnés aux entreprises et aux organismes de l'Administration. En cette fin de mai 1991, plus des deux tiers des entreprises soumises à l'obligation d'être certifiées ont complété leurs démarches et dans les cas des organismes de l'Aministration, ce pourcentage dépasse 95%. Là où il y avait en 1977 une résistance farouche contre le processus de francisation, on assiste maintenant dans la plupart des cas à une forme de collaboration. Mais ce serait faire preuve de naïveté que de prétendre que le statut de la langue est définitivement assuré au Québec. Les entreprises de haute technologie, celles qui transigent surtout

avec l'étranger, et les petits commerces dirigés par des Québécois et Québécoises d'appartenance récente sont autant de milieux de travail où le français n'a pas encore acquis ses titres de propriété. Le chantier mis sur pied pour assurer le statut du français demeure de grande envergure; toutefois, à moins de se complaire dans l'auto-flagellation, il faut reconnaître que la plus grande partie du chemin a été parcouru. On peut dire bien humblement aujourd'hui que l'Office de la langue française, créé il y a trente ans pour «corriger la langue française», est l'organisme en partie responsable de l'essor de la langue de la communauté francophone du Québec, à tous les niveaux. Essor que l'on doit également à de très nombreux groupes, associations, institutions de toutes sortes, sans oublier l'engagement personnel et professionnel d'un très grand nombre de personnes.

Je ne peux m'empêcher d'évoquer une autre dimension de la langue qui rejoint, au moins indirectement, son statut, soit la langue d'enseignement. En vertu de la Charte de la langue française, la langue d'enseignement pour les ordres d'enseignement primaire et secondaire relève du ministre de l'Éducation. La langue utilisée au collégial et dans les universités n'est pas régie par les dispositions générales de la Charte. Il n'est pas rare que des manuels et des logiciels utilisés dans la formation technique ou technologique au collégial et à l'université soient en langue anglaise, même quand des versions françaises équivalentes existent. On allègue parfois qu'il faut préparer les étudiants aux situations du marché du travail et qu'en conséquence l'anglais s'impose. On oublie malheureusement que l'objectif fondamental de la Charte de la langue française est de permettre le travail en français. Il est bien difficile pour l'Office d'insister auprès des entreprises sur la nécessité de généraliser l'utilisation du français au travail, quand les établissements de formation publiques et privés ne respectent pas complètement l'esprit de la Charte.

Une langue s'affirme par les moyens qu'elle offre pour arriver à la pleine gestion des affaires économiques et sociales. En ce qui concerne ces moyens, et d'après les plus récentes statistiques, on peut prévoir qu'en l'an 2000, les francophones du Québec occuperont la plupart des créneaux de l'industrie et du commerce.

D'une manière générale, la langue d'une entreprise est celle de ses administrateurs. Dans une thèse de doctorat en sociologie soutenue en septembre 1990[34], Pierre Bouchard a montré que les progrès dans la certification des entreprises sont directement proportionnels à la langue parlée par les administrateurs de ces entreprises; plus il y a d'administrateurs de la langue française, plus rapidement l'entreprise complète le processus de certification. Les chefs d'entreprises étant de plus en plus souvent des francophones au Québec, ils et elles imposeront tout naturellement leur langue, le français, à leur milieu de travail.

---

34 BOUCHARD, Pierre. *Les enjeux de la francisation des entreprises au Québec (1977-1984)*, Université de Montréal, avril 1990, 321 p.

Bien sûr, les francophones ne représentent que 2% de la population de ce continent. Et cela semblerait un pourcentage trop faible pour que l'avenir du français soit assuré. Pourtant, il est vrai que les Français n'étaient que 10 000 en 1608 quand ils sont venus s'installer sur les bords du Saint-Laurent. Ils sont aujourd'hui 6 millions. Le déficit démographique est une menace, mais nous sommes en train de prendre les mesures nécessaires pour que l'immigration vienne pallier, au moins partiellement, ce déficit par une politique d'intégration sélective et par un accueil franchement ouvert des résidents qui ont choisi le Québec. À force de mettre l'accent sur les mérites incommensurables des vieilles racines québécoises, nous sommes loin d'accorder toute l'attention nécessaire aux personnes qui choisissent de se joindre à la communauté francophone. Nous nous comportons souvent comme si le titre de Québécois authentique,ne pouvait être décerné qu'aux individus pouvant attester une généalogie française et québécoise remontant au 17e siècle. Cette attitude frileuse et parfois mesquine à l'égard de tout ce qui n'est pas «vielle souche» ou «pure laine» ne fait en rien avancer la cause du français au Québec. Fort heureusement, tout porte à croire que nous adoptons une attitude de plus en plus ouverte à cet égard.

Pour assurer notre avenir comme communauté de langue et de culture française, nous avons pris les mesures qu'il fallait pour que le français demeure à long terme la langue véhiculaire et la langue quotidienne au travail. Les structures solides de l'Administration québécois fonctionnent en français, langue officielle du Québec. Nos écoles, les réseaux de télévision, nos grandes entreprises désormais francisées, pour la plupart, ou en instance de francisation, font reculer la menace d'une anglicisation progressive, telle que nous l'avons jadis éprouvée, et qui serait naturelle étant donné la disproportion numérique entre les francophones et anglophones au Canada.

En ce qui concerne le statut du français dans les communications de l'an 2000, les progrès de la technologie sont tels qu'au cours des dix prochaines années, le nombre de canaux de télévision disponibles sur câble dans notre pays passera d'une trentaine à 300 environ. On peut prédire que les communications entre les individus comme entre les entreprises, ne seront plus les mêmes. L'invasion de notre environnement par des signaux en d'autres langues, anglais, espagnol, russe, allemand, japonais, devrait faire de la télévision internationale accessible par câble ce fameux village global, ou village mondial, prédit par Marshall McLuhan. Il faut, pour sa survie, que le français joue alors son rôle de grande langue internationale, parmi les autres langues de communication.

À ce sujet, le secrétaire général de l'Agence de coopération culturelle et technique, monsieur Jean-Louis Roy, a bien saisi ce problème du français dans les communications futures, en insistant dernièrement sur la nécessité d'une télévision internationale de langue française. L'avenir de la télévision appartient en effet aux satellites. Autre facteur de rapprochement des peuples cette communication directe et massive entre les satellites et les foyers dont nous commençons à connaître les bienfaits au Canada. Il nous faut donc créer un espace de communications francophones avant que toute la place soit occupée.

Il est évident que le Québec devra aussi communiquer dans d'autres langues que le français, étant donné cette profusion de moyens de communication rapides. En Europe, aujourd'hui déjà on assiste à un phénomène de multilinguisme en vue du marché ouvert de 1992. L'anglais, le français et l'allemand rivalisent et s'affirment dans les bureaux d'affaires. Les jeunes Européens se lancent à la conquête des langues étrangères. Le deuxième langue étant maîtrisée, on passe maintenant à la troisième langue. Même la France, qui avait autrefois une mauvaise réputation en ce domaine, manifeste pour ce mouvement un enthousiasme évident. Exorcisant les souvenirs des guerres et des occupations de l'histoire, la jeunesse européenne de 1991 apprend l'allemand, le français, l'anglais et l'espagnol, sans problème, les structures d'enseignement facilitant l'apprentissage des langues et l'immersion culturelle qui les accompagne. Il est vrai qu'il existe en Europe entre les pays un équilibre de nombre et de puissance, qui permet ce multilinguisme sans effet d'interférence, alors qu'au Québec le français est très minoritaire par rapport à l'anglais du Canada et du continent nord-américain. Il est également vrai que l'apprentissage d'une langue seconde, pour un Français ou un Allemand par exemple, n'est pas dangereux, bien au contraire, quand il se fait après la maîtrise de la langue maternelle. Pour des jeunes Québécois et Québécoises, le risque d'interférence est beaucoup plus grand.

Au Québec dans l'ensemble de la francophonie, ce qui s'est passé récemment pendant la guerre du Golfe nous donne un aperçu de l'avenir des communications. Nous avons eu droit à des communications traduites de l'américain par suite de la présence prédominante de la chaîne C.N.N. Au moins un autre visage de cette guerre fut offert, même partiellement, par les chaînes francophones et TV 5. On peut imaginer le danger d'uniformisation que représenterait une télévision dominée par une unique voie médiatique, une seule langue et une seule culture.

Le Québec n'est pas le seul à s'intéresser à l'avenir de la langue française. Il y a actuellement 40 pays qui font partie de la francophonie, ce grand ensemble réparti dans les cinq continents. D'ici l'an 2000, on peut espérer que la francophonie sera en plein développement, au point de vue industriel comme elle l'est au point de vue culturel. N'oublions pas que cela représente un marché de près de 140 millions de personnes. Pour Claude Hagège[35], cette francophonie constitue une patrie francophone et elle «correspond non à une entité politique, mais à un vaste espace géographique et culturel, auquel participent tous les francophones du monde». Hagège prétend même que le discours sur le déclin du français dans le monde méconnaît une réalité fondamentale:

> *en cette fin du 20e siècle, où l'on aime tant à redire que le français, partout évincé, cède la place à l'anglais sur la scène internationale, en cette étape même de son histoire qui voit l'hiver du deuxième millénaire, il arrive au français de connaître un degré d'universalité dont nul n'aurait, jadis, osé*

35 HAGÈGE, Claude. *Le français et les siècles*. Éditions Odile Jacob, 1987, p. 288.

rêver, ni Rivarol, ni les maîtres de l'école de J. Ferry, ni les colonisateurs sublimant la conquête en rêve de civilisation. [...] jamais le français n'a vécu, au cours de son histoire, cette situation remarquable qui fait qu'aujourd'hui la francophonie non française dépasse numériquement la France[36].

Et puisque nous parlons chiffres et démographie, considérons que la population du globe va atteindre, d'après les dernières prévisions, le nombre de 10 milliards d'êtres humains en l'an 2050. Dans ce monde de demain, alors que le Canada sera peuplé de plus de 35 millions de personnes, on peut prévoir que le Québec sera parcouru par des réseaux de communication serrés, parlant plusieurs langues, et qu'il profitera alors d'un marché facilement accessible et non négligeable de 200 millions de francophones répartis sur les cinq continents.

Un autre atout pour la langue française est qu'elle est très enseignées dans les pays anglo-saxons comme l'Angleterre et les États-Unis. En fait, le français appartient au groupe des six langues parlées sur plus d'un continent et se retrouve déjà dans le peloton des quatre premières langues avec l'espagnol, l'anglais et l'arabe. Ces langues sont communes à plus de quinze nations chacune.

Ainsi l'avenir prépare plusieurs défis de taille pour la langue française. Au Québec même, le principal défi sera de faire professer le français comme langue de travail pour l'ensemble des travailleurs et travailleuses, alors qu'un certain nombre d'entre eux et d'entre elles devront utiliser une ou plusieurs autres langues dans les communications avec l'extérieur. Dans un éditorial paru dans le journal *Le Devoir* à l'occasion de la *Semaine du français* en mars dernier, Lise Bissonnette a évoqué de façon très pertinente la pression qu'exerce sur la langue maternelle l'utilisation quotidienne d'une ou plusieurs autres langues: comment en effet conserver un français de qualité quand on passe une bonne partie de sa journée à communiquer oralement ou par écrit en anglais ou dans une autre langue. La situation n'est pas nouvelle pour un grand nombre de professionnels ou de cadres québécois. Elle risque toutefois de prendre encore plus d'ampleur si la situation en Amérique du Nord s'aligne sur le modèle européen.

Nous avons aussi voulu que la qualité de la langue soit un facteur important, et touche tous les domaines de la connaissance. Entourés d'anglophones dans un immense continent très dynamique, nous sommes condamnés à lutter pour la promotion du français. Il en sera de même dans l'avenir. Nous devons continuer à surveiller notre utilisation de la langue, sa syntaxe et son vocabulaire, pour l'enrichir au fur et à mesure des découvertes de la haute technologie et pour contrer en même temps les effets du phénomène de l'interférence.

Dans le secteur des industries de la langue, ces industries qui s'intéressent au traitement automatisé de la langue, la plus grande portion du territoire est occupée présentement par les travaux en langue anglaise. Comme il s'agit des technologies de

36 Ibidem, p. 288-289.

rêver, ni Rivarol, ni les maîtres de l'école de J. Ferry, ni les colonisateurs sublimant la conquête en rêve de civilisation. [...] jamais le français n'a vécu, au cours de son histoire, cette situation remarquable qui fait qu'aujourd'hui la francophonie non française dépasse numériquement la France[36].

Et puisque nous parlons chiffres et démographie, considérons que la population du globe va atteindre, d'après les dernières prévisions, le nombre de 10 milliards d'êtres humains en l'an 2050. Dans ce monde de demain, alors que le Canada sera peuplé de plus de 35 millions de personnes, on peut prévoir que le Québec sera parcouru par des réseaux de communication serrés, parlant plusieurs langues, et qu'il profitera alors d'un marché facilement accessible et non négligeable de 200 millions de francophones répartis sur les cinq continents.

Un autre atout pour la langue française est qu'elle est très enseignées dans les pays anglo-saxons comme l'Angleterre et les États-Unis. En fait, le français appartient au groupe des six langues parlées sur plus d'un continent et se retrouve déjà dans le peloton des quatre premières langues avec l'espagnol, l'anglais et l'arabe. Ces langues sont communes à plus de quinze nations chacune.

Ainsi l'avenir prépare plusieurs défis de taille pour la langue française. Au Québec même, le principal défi sera de faire professer le français comme langue de travail pour l'ensemble des travailleurs et travailleuses, alors qu'un certain nombre d'entre eux et d'entre elles devront utiliser une ou plusieurs autres langues dans les communications avec l'extérieur. Dans un éditorial paru dans le journal *Le Devoir* à l'occasion de la *Semaine du français* en mars dernier, Lise Bissonnette a évoqué de façon très pertinente la pression qu'exerce sur la langue maternelle l'utilisation quotidienne d'une ou plusieurs autres langues: comment en effet conserver un français de qualité quand on passe une bonne partie de sa journée à communiquer oralement ou par écrit en anglais ou dans une autre langue. La situation n'est pas nouvelle pour un grand nombre de professionnels ou de cadres québécois. Elle risque toutefois de prendre encore plus d'ampleur si la situation en Amérique du Nord s'aligne sur le modèle européen.

Nous avons aussi voulu que la qualité de la langue soit un facteur important, et touche tous les domaines de la connaissance. Entourés d'anglophones dans un immense continent très dynamique, nous sommes condamnés à lutter pour la promotion du français. Il en sera de même dans l'avenir. Nous devons continuer à surveiller notre utilisation de la langue, sa syntaxe et son vocabulaire, pour l'enrichir au fur et à mesure des découvertes de la haute technologie et pour contrer en même temps les effets du phénomène de l'interférence.

Dans le secteur des industries de la langue, ces industries qui s'intéressent au traitement automatisé de la langue, la plus grande portion du territoire est occupée présentement par les travaux en langue anglaise. Comme il s'agit des technologies de

36 Ibidem, p. 288-289.

l'avenir, le défi est majeur pour le français au Québec. Dans un mémoire soumis récemment à une réunion des observatoires francophones des industries de la langue, l'équipe québécoise a fait valoir que

> *pour les populations dont le français est la langue maternelle, le défi actuel est de soutenir la compétition des autres grandes langues objets de traitement informatique et, en particulier, de l'anglais. Le développement en français doit pouvoir s'appuyer sur des outils aussi performants que ceux dont disposent les autres langues. Autrement, l'utilisation du français deviendra un handicap pour la productivité et la compétition dans le traitement et la communication de l'information qui deviennent de plus en plus une activité économique primordiale du monde moderne*[37].

Dans l'ouvrage déjà cité, Hagège ne s'exprimait pas autrement:

> *Si le français ne s'industrialise pas, dit-il en parlant des industries de la langue, ses chances de se maintenir au niveau d'une langue internationale iront en s'amenuisant, du fait de la pression croissante qu'exerceront, dans tout type de communication industrielle, commerciale et scientifique, les ordinateurs capables de manipuler l'anglais, c'est-à-dire la langue des ingénieurs qui construisent actuellement le plus d'ordinateurs*[38].

D'une façon plus générale en informatique, les développements récents en Europe et aux États-Unis laissent entrevoir l'apparition de plus en plus généralisée et rapide de matériel et de logiciels multilingues dont le français ne peut que profiter. Il y a quelques années encore, l'informatique semblait devoir devenir le talon d'Achille de la francisation au Québec, la tendance aux produits anglais apparaissant à la fois massive et incontournable. Le vent commence à tourner. Je recevais cette semaine une lettre d'une grande firme californienne de logiciels en micro-informatique; le représentant des ventes s'excusait d'avoir mis quelques semaines à me faire parvenir la mise à jour française d'un logiciel dont j'avais auparavant fait l'acquisition dans cette langue. Le phénomène n'est pas isolé. De plus en plus les fabricants de logiciels modifient la façon de construire les codes-sources des programmes, de manière à produire plus rapidement les versions multilingues. Nous ne sommes pas les seuls à vouloir travailler informatiquement en français. Mais nous profitons d'un mouvement qui va prendre de l'ampleur au cours des prochaines années. Nous avons un rôle important à jouer pour influencer ce mouvement; il nous faut de toute urgence augmenter la demande de produits français ou francisés de façon à rendre notre marché intéressant économiquement.

La généralisation inéluctable de l'informatique pose un défi considérable pour la qualité de la langue. En même temps qu'apparaissent des outils de plus en

---

37 Programmation en industries de la langue pour le sommet de Paris II. Document de l'Observatoire québécois des industries de la langue.

38 HAGÈGE, ibidem, p. 299.

plus performants pour corriger l'orthographe, la grammaire et bientôt le style d'écriture, on risque en même temps d'uniformiser et en quelque sorte d'affadir l'écriture. Jacques Brault, dans un article récent qui lui est consacré[39], s'insurge contre l'industrialisation de la littérature. D'autres ont souligné que les rédacteurs et rédactrices de textes font moins d'efforts pour écrire une langue de qualité depuis l'utilisation des traitements de textes. De plus, comme l'informatique s'oriente très rapidement vers la reconnaissance vocale, la qualité de l'écriture risque d'être de plus en plus fonction de la langue orale.

Sans minimiser l'importance du travail qu'il reste à compléter pour assurer le statut du français au Québec d'ici l'an 2000, l'avenir repose beaucoup plus sur les progrès à faire pour améliorer la qualité de la langue.

Une langue de plus en plus imprégnée par les technologies de l'information et très bientôt par la reconnaissance de la voix. Une langue plus précise, plus concise, plus fonctionnelle. Une langue de plus en plus exposée aux autres langues, et non plus seulement à l'anglais. Une langue qui, je l'espère bien, saura malgré tout garder une place à la fantaisie, à l'imagination, à la poésie. Dans un tel contexte, les professeurs de français et de littérature ont un rôle déterminant à jouer. En effet, la qualité de la formation linguistique est une condition essentielle à la promotion d'un pays ou d'une société où l'on sera de plus en plus en contact avec diverses langues et où l'on utilisera des technologies de pointe pouvant influencer la structure même de la langue.

En terminant, je ne saurais trouver une note plus optimiste sur l'avenir du français que ces paroles de Claude Hagège:

> *Cette langue française qui, sous ses formes successives, a tant fait parler d'elle, n'offre pas de mauvais gages à son avenir, elle qui possède un tel passé. Et ce n'est pas un médiocre titre à l'universalité que d'apparaître comme celle qui, loin de supplanter les autres langues du monde, leur donne l'occasion d'être plus aimées encore de ceux qui s'en servent. Car elle leur est un miroir, et comme un modèle de survie* [40].

---

39 BRAULT, Jacques, *Le Devoir*, 91-05-25, D-3.

40 HAGÈGE, ibidem, p. 302.

Développement de la conscience linguistique des jeunes Québécois

Uli Locher,
Université McGill

La conscience linguistique est une affaire complexe. On a résumé ce concept au début des études du Conseil de la langue française, par trois éléments: (1) la connaissance des faits linguistiques, (2) la capacité de porter des jugements sur la situation linguistique, et (3) le comportement linguistique. Avec le progrès des études nous avons dû élargir le champ de la façon suivante.

Les tests de connaissances sont problématiques en ce sens que le standard culturel varie d'un milieu à l'autre. Les connaissances significatives peuvent se concentrer sur un petit espace (par ex., le Saguenay) ou un grand espace (par ex., la francophonie internationale), sur le passé ou présent, sur la culture des masses ou celle de l'élite. Vu ces difficultés, nous avons limité nos recherches sur un très petit éventail de connaissances et nous ne nous emballerons pas trop quand les jeunes brilleront par leur ignorance.

Voici quelques résultats[41] concernant les connaissances. Prenons la question suivante: Au Québec, en 1976, les francophones représentaient quel pourcentage de la population totale? Moins qu'un tiers des étudiants (32,4%) ont choisi la bonne réponse en 1978 et encore un peu moins en 1990 (29,1%). Pour le pourcentage des francophones au Canada les résultats sont encore pires: moins d'un quart de réponses correctes en 1978 (23,7%) et en 1990 (22,7%).

---

41 Les résultats présentés ici ne comprennent qu'une partie des échantillons des études de 1978 et 1990, c'est-à-dire les francophones dans les institutions ayant participé aux deux phases de l'étude. Pour les résultats complets de 1978, on peut consulter les quatre volumes du Conseil de la langue française (Dossiers du CLF, nos. 9, 10, 13, et 14). Les résultats de 1990 seront disponibles en automne 1991.

Qu'est-ce que cela nous dit? D'un côté, certainement que l'aspect intellectuel de la conscience linguistique est plutôt faible. Mais ces résultats ne sont pas si différents d'autres tests faits auprès des jeunes et même des adultes en Amérique du Nord. Pour les professeurs, cet état de choses n'est certes pas rassurant. Mais ne jugeons pas trop vite. Peut-être les jeunes Québécois vivent-ils dans un univers culturel différent de celui des intellectuels et universitaires qui ont conçu le test. Peut-être leur identité culturelle demeure-t-elle saine et sauve sans qu'ils s'inquiètent pour autant des pourcentages et des francophones, de définitions politiques et de la réalité de l'état bureaucratique.

Le deuxième élément, celui de la capacité de porter des jugements s'est aussi avéré fort complexe. D'abord il y a aussi le problème du standard. Y a-t-il, par exemple, un jugement "correct" du processus de l'avancement du français comme langue de travail? Si les experts ne s'entendent pas sur la question, comment pouvons-nous supposer un jugement objectif de la part des jeunes? Un tel jugement ne pourra s'avérer que subjectif car leur identité propre fera partie du standard selon lequel ils jugeront leur environnement. La somme de nos expériences, l'attitude et les espoirs entrent donc en jeu si nous parlons de conscience linguistique et l'aspect émotif de cette conscience n'est pas négligeable.

Les jeunes se considèrent certainement assez bien informés pour pouvoir juger de la situation linguistique: 14,1% seulement se trouvaient peu informés en 1978 et 8,9% en 1990. Et les jugements ne se font pas attendre. Par exemple, s'il y en avait 12,7% qui pensaient que l'avenir du français était menacé au Québec en 1978, cette proportion est montée à 36,1% en 1990. Appréciation objective et correcte? La réalité et la perception de la réalité sont évidemment deux choses différentes. Avec ou sans Lac Meech nous jugerons toujours la situation linguistique selon des facteurs extérieurs qui influencent notre jugement, et toujours teintés d'une bonne part d'émotivité.

Le troisième élément, celui du comportement linguistique, est celui qui pose le moins de difficulté. Les jeunes nous disent qu'ils écoutent la musique en anglais et le match de hockey en français, qu'ils parlent français avec leur mère et anglais avec leur ami, etc... Il y a pourtant toujours un élément subjectif dans les réponses d'un questionnaire. On a en effet le choix de se présenter plus ou moins bilingue selon ses propres références.

Le comportement linguistique des jeunes n'a pas changé sensiblement. Il dépend toujours beaucoup de la langue maternelle et du milieu où l'on habite. Ce qui étonne est toujours le contraste entre attitudes et comportement. Les jeunes francophones veulent absolument défendre la langue française, mais ils utilisent l'anglais de façon courante. Ce comportement n'a d'ailleurs guère changé depuis 1978, sauf un petit peu pour la télévision. La proportion des jeunes qui privilégient les programmes en français est passée de 72,4% à 66,5% (après ajustement).

Permettez-moi de suggérer trois conclusions à ce stade intermédiaire de nos études. Premièrement, la conscience linguistique est, tout comme la langue, à la fois produit social et véhicule d'intégration sociale. Il ne suffit pas de mesurer quelques connaissances et comportements pour comprendre sa stabilité apparente. Son coeur est notre identité-propre et son évolution est régie par l'ensemble de nos contacts avec notre univers social. La recherche devrait donc tenir compte de ces contacts au lieu de se livrer à des lamentations au sujet de ces jeunes qui refusent de se conformer aux standards érigés par les intellectuels de l'état et de l'université.

Deuxième conclusion: la culture de nos jeunes est la culture nord-américaine moderne, c'est-à-dire la culture des média électroniques, de la mobilité, de l'urbanisme et de la consommation. Certains symboles du passé y sont encore présents, tels que le pays, la langue française et la nature. Mais ce ne sont que des symboles. La conscience linguistique n'est qu'une partie de l'identité culturelle de nos jeunes et cette identité est de plus en plus internationale.

Finalement, la migration affecte de plus en plus nos jeunes, soit par leur propre expérience soit par des échanges avec d'autres groupes. Le brassage humain et culturel qui provient de la migration présente un défi autant qu'une opportunité dans le contexte du Québec actuel. Le défi, nous le connaissons tous: franciser dans une contexte démographique et culturel où le français est parfois minoritaire. Mais l'opportunité, il ne faut pas l'oublier. Le nouveau contexte social produit une nouvelle identité culturelle dont nous voyons déjà les signes. Elle est plus internationale, plus ouverte et plus généreuse que tout ce que nous avons pu trouver dans le passé - ici ou ailleurs - et elle fait néanmoins toujours une place d'honneur au français. Une forte majorité (86,3%) des jeunes ont été d'accord, en 1978, que «il ne faudrait, pour rien au monde, abandonner nos efforts pour garder au Québec le français de nos pères». En 1990, leur appui à cet énoncé s'était encore renforcé pour atteindre, avec 91%, une des plus fortes majorités de toute l'étude.

Portrait démo-linguistique des cégeps de Montréal

Michel Paillé
démographe

À l'instar de la société montréalaise dont la diversité linguistique change rapidement, les écoles, les collèges et les universités voient arriver d'année en année de plus en plus de jeunes de langues et d'origines diverses. Pour ce qui est des écoles primaires et secondaires, cette situation est le résultat d'une politique linguistique qui, à la fin des années 70, a mis fin au libre choix de la langue d'enseignement. Bien que la liberté de choisir la langue dans laquelle on fera ses études collégiales et universitaires soit toujours maintenue, on espère que la plupart des finissants du secondaire qui auront fait leurs études en français, poursuivront, le cas échéant, au moins leurs études collégiales dans cette langue.

Comme la politique linguistique visait principalement les enfants des nouveaux immigrants, nous nous pencherons, dans cette note, sur l'augmentation du nombre de collégiens dont la langue maternelle n'est pas le français ou l'anglais, c'est-à-dire ceux que l'on appelle communément dans notre milieu les «allophones». Bien que la *Charte de la langue française* (Loi 101) s'applique à tous les enfants d'immigrants peu importe leur langue, faire l'étude de ses effets en ne retenant que les allophones est un très bon indicateur car plus de quatre immigrants sur cinq ne sont ni francophones ni anglophones.

Les allophones à l'école française

Soucieux d'intégrer les immigrants à la majorité francophone, le gouvernement du Québec a inséré dans sa politique linguistique des mesures pour orienter les enfants d'immigrants dans les écoles où l'enseignement primaire et

secondaire se donne en français. En août 1977, l'Assemblée nationale adoptait la *Charte de la langue française* qui, abstraction faite de modalités transitoires, d'exemptions et d'exceptions, limitait l'admissibilité aux écoles anglaises aux enfants dont l'un des parents avait fait ses études primaires en anglais au Canada. Alors que seulement 20 % des écoliers allophones s'inscrivaient librement au secteur français de nos commissions scolaires avant 1977[42], on en dénombrait plus de 73 % en septembre 1990[43]. En chiffres absolus, les écoliers allophones inscrits dans des écoles françaises sont passés de 14 500 à 64 700 entre septembre 1976 et septembre 1990[44]. C'est une augmentation de 350 % en 14 ans.

Comme les immigrants se regroupent massivement (plus de 80 %) dans la Communauté urbaine de Montréal[45], et comme ils préfèrent certaines villes à d'autres, voire certains quartiers en particulier, il s'ensuit une forte concentration d'allophones dans quelques écoles. Moins de 15 ans après l'adoption de la *Charte de la langue française*, les allophones sont devenus majoritaires dans une école sur six et leur nombre ne cesse de croître. Aux dires de nombreux intervenants dans le domaine de l'éducation, une telle situation rend très difficile l'intégration des enfants d'immigrants à une majorité francophone de plus en plus absente du milieu où on doit les intégrer tant à l'école que dans la communauté.

À en juger par les nombreux mémoires déposés à la Commission parlementaire de la culture qui a fait l'étude (printemps 1990) de l'*Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*[46], on s'interroge sur les mesures à prendre pour assurer une intégration harmonieuse des nombreux enfants d'immigrants. Mais déjà dans les collèges de la région de Montréal, administrateurs et enseignants s'intéressent à la croissance du nombre d'étudiants allophones et à ses conséquences.

Arrivée progressive des allophones au cégep

En 1983, seulement 16 % des collégiens allophones du Québec (1 240) étaient inscrits dans les cégeps et les collèges privés où l'enseignement se donnait en français. Trois ans plus tard, leur nombre avait augmenté de plus de 500, ce qui

---

42 Michel Paillé, *Contribution à la démolinguistique du Québec*, Québec, Conseil de la langue française, collection Notes et documents, n° 48, 1985, p. 142.

43 Ministère de l'Éducation du Québec, données informatisées non publiées compilées le 15 mars 1991.

44 *Ibid.*

45 Michel Paillé, *Nouvelles tendances démolinguistiques dans l'île de Montréal, 1981-1996*, Québec, Conseil de la langue française, collection «Notes et documents», n° 71, p. XVIII à 173.

46 Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, *Au Québec pour bâtir ensemble : Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, Montréal, 1990.

portait la proportion des allophones inscrits dans les collèges de langue française à près de 24 %. Entre 1986 et 1989, leurs effectifs ont doublé, atteignant presque 3 600. Avec une proportion de 39 % des allophones qui faisaient leurs études en français en 1989, on peut d'ores et déjà affirmer qu'à la fin des années quatre-vingt-dix, le secteur collégial francophone pourrait accueillir la moitié des étudiants dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais[47].

Mireille Levesque et Danielle Pageau ont montré qu'en 1980 et en 1983, 72 % des allophones qui avaient terminé leur 5e année du secondaire en français ont opté pour un collège francophone. En 1986, cette proportion est passée à 81 %[48]. Bien que les finissants du secondaire assujettis à la *Charte de la langue française* ne soient pas tenus de poursuivre leurs études collégiales en français, on voit généralement dans la progression des inscriptions d'étudiants allophones un effet indirect de la politique linguistique.

La situation dans les cégeps de Montréal

Le tableau 1 montre la progression du nombre d'étudiants allophones inscrits dans huit cégeps francophones de la région de Montréal. Nous n'avons retenu que les données des années paires de 1982 à 1990 inclusivement.

Dans l'ensemble de ces huit institutions d'enseignement collégial, le nombre d'allophones a plus que quadruplé en huit ans, passant de 842 à 3 350. Alors que les allophones ne comptaient que pour moins de 3 % des effectifs en 1982, ils en formaient plus de 10 % en 1990.

C'est surtout dans les quatre cégeps du centre de l'île de Montréal qu'ils forment la plus importante part des effectifs. En effet, dans les cégeps Bois de Boulogne, St-Laurent et Rosemont, les allophones comptent (en 1990) pour environ 16 % des étudiants tandis qu'au cégep Ahuntsic, où ils sont les plus nombreux en nombre absolu, cette proportion atteint 12 %. Dans les trois cégeps de l'île situés près du fleuve, les allophones inscrits en 1990 représentent entre 8 % (Vieux-Montréal) et 9 % (André-Laurendeau et Maisonneuve) des étudiants. Enfin, il n'est pas étonnant de constater que sur la rive Sud les 241 étudiants du cégep Édouard-Montpetit, même s'ils sont plus nombreux qu'à André-Laurendeau, comptent pour moins de 4 % des étudiants.

---

47 Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. *La présence des minorités linguistiques au collégial*. Québec. 1990. tableau 2.1.

48 Mireille Levesque et Danielle Pageau. *La persévérance aux études*. Québec. ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1990. p. 110.

TABLEAU 1

Étudiants allophones inscrits dans huit cégeps francophones de la région de Montréal, 1982 à 1990

Cégep		1982	1984	1986	1988	1990
St-Laurent	N	133	194	231	395	519
	%	3,9	5,5	6,7	11,6	16,1
Ahuntsic	N	68	103	160	391	650
	%	1,4	2,1	3,1	7,6	12,1
Bois de Boulogne	N	85	114	215	235	421
	%	3,0	4,1	7,7	8,8	16,3
Rosemont	N	136	140	255	339	431
	%	4,3	4,5	7,6	10,7	15,9
Maisonneuve	N	130	153	220	312	448
	%	2,8	3,3	4,6	6,5	9,4
Vieux-Montréal	N	155	196	256	305	449
	%	2,8	3,7	4,9	5,8	8,3
André-Laurendeau	N	38	178	222	177	191
	%	1,5	5,3	7,2	7,6	9,6
Édouard-Montpetit	N	97	141	173	179	241
	%	1,8	2,3	2,9	2,9	3,6
TOTAL	N	842	1219	1732	2333	3350
	%	2,6	3,6	5,1	7,1	10,2

Source : ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, données informatisées non publiées, Québec, mai 1991.

Malgré la progression du nombre d'étudiants allophones dans les cégeps de langue française au cours des années 1980, c'est surtout dans les quatre cégeps anglophones qu'ils sont plus nombreux et où ils forment les plus importantes proportions dans les effectifs. Le tableau 2, similaire au premier, présente l'évolution observée.

TABLEAU 2

Étudiants allophones inscrits dans quatre cégeps anglophones de la région de Montréal, 1982 à 1990

Cégeps		1982	1984	1986	1988	1990
Dawson	N	2462	2636	2734	2244	2298
	%	33,9	35,4	37,1	35,2	34,4
Vanier	N	2035	2222	2472	2384	2295
	%	33,4	35,2	39,2	39,5	41,4
John-Abbott	N	284	328	421	423	527
	%	6,2	6,8	8,6	8,6	10,9
St-Lambert	N	414	437	622	691	694
	%	18,7	18,5	25,8	28,8	30,4
TOTAL	N	5195	5623	6269	5742	5814
	%	25,8	26,9	29,8	29,1	30,1

Source: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, mai 1991.

Jusqu'au milieu des années 1980, le nombre d'étudiants allophones augmente dans les cégeps où l'enseignement se donne en anglais: il atteint près de 6 300 en 1986. Depuis, on en compte moins de 6 000. L'importance relative de ces étudiants allophones est passée de moins de 26 % à près de 30 % en 1986, pour ensuite se stabiliser.

Formant le tiers des étudiants de Vanier en 1982, les allophones comptent en 1990 pour plus de 41 % des effectifs. En chiffres absolus, ils sont 2 300, soit le même nombre qu'au cégep Dawson. Cependant, à Dawson, leur importance relative a diminué quelque peu depuis 1986, passant de 37 % à 34_ %. Au campus du collège Champlain à St-Lambert, le nombre et la proportion d'étudiants allophones ont régulièrement augmenté au cours des années 1980. Trois étudiants sur dix inscrits dans ce cégep sont allophones en 1990. Enfin, le cégep John-Abbott a toujours compté moins d'allophones que les autres institutions collégiales anglophones de la région de Montréal. En 1990, moins d'un collégien sur neuf dans ce cégep n'a ni le français ni l'anglais pour langue maternelle.

Dans les dix cégeps de l'île de Montréal et les deux de la rive Sud dont nous avons brièvement examiné les inscriptions, le nombre d'étudiants allophones est passé de 6 037 à 9 164 entre 1982 et 1990, une augmentation de plus de 50 %. Leur répartition selon la langue d'enseignement a évolué à l'avantage des cégeps francophones. En effet, en 1982, les cégeps où l'enseignement se donnait en français n'accueillaient que 14 % des collégiens allophones; en moins d'une décennie, cette proportion a presque atteint 37 %.

Une tendance à la hausse

Pour deux raisons majeures, il ne fait aucun doute que les cégeps francophones de l'île de Montréal et de ses environs devront accueillir de plus en plus d'étudiants allophones.

La première vient du fait que la population allophone Montréalaise connaît, en comparaison à la majorité francophone et surtout à la minorité anglophone, une forte croissance démographique. De 339 000 qu'elle était en 1986 dans la seule Communauté urbaine de Montréal, la population allophone dépassera sûrement 400 000 personnes en 2006. Compte tenu des objectifs d'immigration que le Québec désire atteindre, une population allophone de plus d'un demi million de Montréalais d'ici 15 ans pourrait n'être qu'un minimum. Cette population allophone représenterait alors plus du quart de la population de l'île, comparativement à moins de 19 % en 1986[49]. Suite à une forte croissance de la

---

49 Michel Paillé, *Accroissement de la population allophone au Québec: horizon 2006*, Québec, Conseil de la langue française, collection «Notes et documents», n° 77, 1990, (p. VII à 20).

population allophone de Montréal, il ne fait donc aucun doute que de plus en plus d'étudiants de langues maternelles diverses feront leurs études collégiales en français dans les cégeps de la région Montréalaise.

La deuxième raison tient au fait que la *Charte de la langue française* ne s'applique que depuis 1977. Les effets sur les inscriptions dans nos collèges, et *a fortiori* dans nos universités francophones, sont encore relativement faibles. Le secteur français des commissions scolaires de l'Île de Montréal et de ses environs immédiats retiennent encore un important bassin d'écoliers allophones qui seront les collégiens de demain. En septembre 1990, 71 % des allophones du secondaire étudiaient en français, ce qui contraste avec les 37 % des 12 cégeps Montréalais dont nous avons fait l'étude. Au primaire, la proportion des allophones inscrits au secteur français est encore un peu plus forte, soit 77 %[50].

Outre que la *Charte de la langue française* continuera à produire ses effets progressivement, les objectifs à la hausse de l'immigration québécoise conduiront de plus en plus d'enfants d'immigrants dans les écoles françaises et ensuite dans les cégeps et les universités francophones[51]. Alors que le Québec a accueilli plus de 300 000 immigrants depuis une quinzaine d'années, il se propose d'en faire entrer au moins le double, d'ici 15 ans. Il s'ensuit nécessairement qu'au cours des prochains lustres, toutes nos institutions d'enseignement francophones devrons accueillir de plus en plus d'écoliers ou d'étudiants dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais.

---

50 Ministère de l'Éducation du Québec, données informatisées non publiées, compilées le 15 mars 1991.

51 Michel Paillé, «Portrait démographique de la population étudiante du Québec», *Colloque annuel de la Faculté des arts et des Sciences*, Université de Montréal, 5 avril 1991, (à paraître).

Compétence linguistique

a) du primaire à l'université

Arlette Niedoba,
Ministère de l'Éducation

Dès son entrée à l'école primaire, à l'âge de 6 ans, jusqu'à la fin de ses études collégiales, à 19 ans, l'élève aura passé 13 années consécutives à travers trois ordres différents: le primaire, le secondaire et le collégial. Il serait non seulement à souhaiter, mais indispensable que d'un ordre à l'autre il n'y ait pas davantage de rupture qu'il ne doit y en avoir entre deux années consécutives du même ordre. En ce sens, l'arrimage entre les ordres du primaire, du secondaire, du collégial et de l'universitaire vise un double enjeu:

- d'une part, chaque ordre se distingue par des apprentissages spécifiques propres à des groupes d'âges donnés et aux diverses étapes de maturité qui les caractérisent;
- d'autre part, l'articulation d'un ordre à l'autre doit s'inscrire dans le souci d'une continuité et d'une progression, gages pour l'élève d'une formation fondamentale continue de 6 ans à l'âge adulte.

L'école primaire représente un court segment de la longue trajectoire de la connaissance chez les individus: celle d'apprivoiser la culture scolaire et de découvrir le plaisir d'apprendre et d'interagir. Elle se doit d'établir avec l'enfant des rapports d'ordre affectif. Cette étape est fondamentale tant pour l'insertion dans le groupe de l'élève que pour sa familiarisation avec son environnement. Le secondaire ne s'inscrit pas en rupture avec le primaire mais pousse vers une plus grande complexité le développement des habiletés, de la capacité de mieux asseoir son jugement, d'approfondir ses connaissances voire de les expliciter; muscler l'intelligence, développer les habiletés, nuancer le jugement, inviter à l'ouverture socio-culturelle... autant d'objectifs que poursuit l'école secondaire.

Cette période est déterminante en raison du développement psychologique et biologique des jeunes qui accompagne leur développement intellectuel.

> *Si l'enseignement secondaire est souvent décrit comme un métier si difficile, c'est justement parce que les pulsions intérieures qui habitent les jeunes durant ces années viennent souvent en conflit avec les contraintes de la vie intellectuelle, les exigences de rigueur et de disponibilité qu'elle suppose et le nécessaire rapport de confiance entre les jeunes et les adultes*[52].

Le collégial pourra alors ériger sur des apprentissages solides, être le lieu où de plus en plus les connaissances se transforment en savoirs, les savoir-faire en habiletés, en structure intellectuelle, en comportements pour enfin accéder aux savoir-être qui atteignent l'essentiel et le fondamental.

Dans une perspective d'arrimage, nous comprendrons à quel point le secondaire se doit d'informer le collégial quant au profil de compétences du finissant de 5e secondaire et à quel point le collégial se doit d'articuler ses programmes en tenant compte non d'un portrait idéal hypothétique, mais du portrait réaliste de l'élève du 5e secondaire avec ses forces et ses limites. Il s'agit, au collégial, autant de développer les mêmes connaissances que d'en faire acquérir de nouvelles.

L'ARRIMAGE SECONDAIRE COLLÉGIAL: LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE

Plusieurs interrogations sous-tendent la problématique de l'arrimage secondaire collégial, en matière de compétence linguistique. Cet arrimage se fera-t-il en termes de contenus? dans une progression plus complexe des habiletés? Dans un souci de concision, j'en retiendrai quatre points:

I Les objectifs généraux et les objectifs terminaux au secondaire, quels sont-ils?
II Quel est l'état de la situation au Québec, en 1991, pour les programmes de français langue maternelle au primaire et au secondaire?
III Peut-on cerner les compétences langagières à développer au collégial sans un profil de compétence du finissant du secondaire dans cette même discipline?
IV En prenant à titre d'exemple l'habileté à écrire, comment établir une articulation signifiante avec le collégial à partir d'un profil de compétence de 5e secondaire?

I- LES OBJECTIFS GÉNÉRAUX ET LES OBJECTIFS TERMINAUX

---

52 Roland Arpin, *L'école primaire et secondaire, le lieu privilégié de la formation de base: quelle formation?*, conférence prononcée devant le personnel du MEQ, le 30 août 1990.

a) Les buts de l'enseignement du français

La langue maternelle est un instrument de communication personnelle et sociale. Le rôle de la classe de français, tant au Primaire qu'au Secondaire, est de développer chez les élèves l'habileté à utiliser efficacement cet instrument. Amener l'élève à savoir lire et écouter, à savoir écrire et parler, est le premier but de l'enseignement du français[53].

b) Les objectifs généraux au secondaire

Ils se résument comme suit: lire, écouter, rédiger et formuler oralement différents discours ou messages propres à répondre à ses principaux besoins de communication personnelle et sociale. Sous-jacent à ces objectifs, un objectif général relatif aux valeurs socio-culturelles se résume ainsi: "Se situer par rapport aux valeurs que véhiculent les discours lus et écoutés". Pour les besoins de ce bref exposé, je m'attarderai au secondaire, voire aux finissants de 5e année. Au secondaire, les objectifs terminaux précisent les types de discours pour chacune des classes.

c) L'habileté à communiquer

L'habileté à communiquer oralement et par écrit suppose la capacité d'utiliser la langue à différentes fins et dans différentes situations. Parler ou écrire avec clarté et efficacité, c'est être capable de choisir et d'organiser ses mots et ses phrases en tenant compte de son intention de communication. C'est aussi être capable d'adapter son message aux circonstances de temps et de lieu dans lesquelles se déroule la communication. Enfin, savoir écrire et parler, c'est être capable de respecter le fonctionnement de la langue (les contraintes lexicales, orthographiques, syntaxiques et prosodiques) et le fonctionnement des discours (narratif, descriptif, argumentatif et analytique).

De même, savoir lire et écouter, c'est non seulement être capable de donner du sens aux mots et aux phrases, mais c'est aussi pouvoir saisir la signification particulière qu'ils prennent dans la situation où ils sont lus ou écoutés, en tenant compte de celui qui les dit et des circonstances dans lesquelles ils sont dits. Savoir lire et écouter suppose évidemment la connaissance du fonctionnement de la langue et celle du fonctionnement des discours.

La classe de français atteindra donc son but si, d'une part, elle permet à l'élève de comprendre et de produire différents discours dans différentes situations et si, d'autre part, elle lui permet de découvrir et de maîtriser le fonctionnement de la langue et le fonctionnement des discours.

---

53 *Programme d'études, français langue maternelle, 4e secondaire - Formation générale*, no 16-3412-04, Direction générale du développement pédagogique du MEQ, fév. 1981, p. 9.

d) Les valeurs socio-culturelles

L'enseignement de la langue maternelle doit permettre à l'élève de découvrir les valeurs socio-culturelles propres à la communauté québécoise et de reconnaître dans quelle mesure il partage ces valeurs pour se les approprier ou pour les renouveler. Les habiletés langagières et les valeurs socio-culturelles constituent donc les deux principaux axes autour desquels s'organise l'enseignement de la langue maternelle.

e) La langue enseignée

L'école doit assurer les apprentissages que l'enfant ne pourrait faire ou qu'il ferait difficilement s'il était laissé à lui-même dans son milieu. Appliqué à l'enseignement du français, cela signifie, entre autres choses, que la classe de langue maternelle doit développer non pas la maîtrise de la langue familière orale (le milieu y pourvoit), mais la maîtrise de la langue dont la communauté francophone fait usage dans les différentes sphères de ses activités.

Sans exclure les formes d'utilisation poétique de la langue, sans condamner l'emploi de la langue familière dans les situations qui le justifient, la classe de français visera à faire maîtriser le français correct, celui qui permettra à l'élève de participer à la vie sociale et culturelle de la communauté francophone.

f) Le processus d'apprentissage

L'enseignement du français, parce qu'il vise le développement des habiletés langagières, privilégie un processus d'apprentissage qui repose essentiellement sur la pratique de discours, l'objectivation de cette pratique et l'acquisition de connaissances.

g) La pratique de discours

Toute habilité, quelle qu'elle soit, se développe par la pratique. La classe de français assurera le développement des habiletés langagières si elle place l'élève dans des situations où il aura effectivement à lire, à écouter, à écrire et à parler. Plus ces pratiques seront réelles (c'est-à-dire réalisées pour les fins pour lesquelles elles le sont habituellement), plus l'élève développera son habileté à communiquer oralement ou par écrit. Enfin, comme toute habileté se développe davantage par des pratiques répétées et variées, la classe de français, en proposant à l'élève différentes pratiques de production et de compréhension de discours, lui permettra de développer ses habiletés langagières.

h) L'objectivation de la pratique

Tout retour et toute réflexion sur les facteurs qui ont influencé une action, un comportement ou une attitude, assurent une meilleure prise en charge de cette action, de ce comportement ou de cette attitude. De même, le fait d'examiner l'objet de son action pour savoir comment il est fait ou pourquoi il est ainsi fait, accroît la maîtrise de cette action.

La pratique de discours et l'objectivation de cette pratique est, quelle que soit la méthodologie utilisée, le processus d'apprentissage sur lequel repose l'efficacité de l'enseignement de la langue maternelle.

i) L'acquisition de connaissances

L'acquisition de connaissances se justifie d'abord par le fait qu'on ne peut efficacement exercer certaines habiletés sans s'appuyer sur des connaissances précises. Savoir écrire est, par exemple, une de ces habiletés: elle exige qu'on possède certaines connaissances sur le fonctionnement de la langue écrite. L'acquisition de connaissances se justifie également par le fait que celles-ci permettent, lors de l'apprentissage, de mieux objectiver sa pratique.

L'acquisition de connaissances complète donc le processus d'apprentissage que privilégie le programme de français: pratique de discours et objectivation de cette pratique. Les connaissances à acquérir en classe de français concernent évidemment le fonctionnement de la langue orale et écrite, mais elles concernent également le fonctionnement des discours et les composantes de la situation de communication qui en influencent la compréhension ou la production[54].

II- QUEL EST L'ÉTAT DE LA SITUATION AU QUÉBEC EN 1990 POUR LES PROGRAMMES DE FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE AU SECONDAIRE?

E 86, une consultation provinciale quant aux causes attribuées à la faible qualité du français chez les finissants de 5e secondaire a permis de partager les responsabilités tout en proposant des moyens prioritaires pour y remédier. On dénonçait chez le ministère de l'Éducation:

- Le manque de précision des objectifs à atteindre, dans l'enseignement du français, à la fin de chaque année de scolarité.
- Le manque d'instruments d'évaluation mis à la disposition des commissions scolaires pour bien mesurer les progrès des élèves en français.
- Les faiblesses ou défauts des programmes.

Le MÉQ se devait alors de:

---

54 Ibidem, p. 9-11.

- Préciser les exigences minimales d'atteinte des objectifs du programme de français pour chaque année du primaire et du secondaire.
- Rappeler aux enseignants que la grammaire et la syntaxe constituent des éléments essentiels du programme.
- Intervenir auprès des universités pour qu'elles fassent de la maîtrise de la langue un critère essentiel pour reconnaître l'aptitude d'une personne à l'enseignement.
- Préparer chaque année deux épreuves de français, une pour la 6e année du primaire et une pour la 5e année du secondaire.
- Tenir compte, dès 1989, dans les règles de délivrance du diplôme, du résultat de l'épreuve unique de 5e secondaire.

Pour faire suite au plan d'action du MÉQ visant à améliorer la qualité du français, la Direction de la formation générale a produit des documents en vue de raffermir le discours sur les orientations de l'enseignement du français, de préciser les objectifs d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que les profils de compétence des élèves pour chacune des années du primaire et du secondaire et ce, dans les quatre volets, soit l'habileté à lire, à écrire, à comprendre et à produire un discours oral. Ces documents ont fait l'objet d'une consultation provinciale et actuellement, nous en sommes à compiler les résultats.

Quatre tableaux synthèse permettent de faire le point sur les éléments essentiels qui constituent les habiletés à communiquer oralement et par écrit, en compréhension et en production:

HABILETÉ À LIRE : TABLEAU SYNTHESE DES OBJECTIFS

A. PRÉPARER SA LECTURE	B. COMPRENRE DES TEXTES VARIÉS	C. OBJECTIVER SA LECTURE
1. Examiner la situation de lecture;	1. Reconstituer l'ensemble de l'information;	1. Évaluer sa compréhension d'un texte;
2. Prévoir sa manière de lire compte tenu de son intention.	2. Se situer par rapport à un texte sur le plan des sensations, des émotions;	2. Évaluer sa perception du texte;
	3. Dégager les valeurs socio-culturelles véhiculées par un texte;	3. Évaluer la pertinence et l'intérêt des informations dégagées d'un texte;
	4. Se situer par rapport aux valeurs socio-culturelles;	4. Évaluer en quoi le texte lu contribue à sa connaissance et à sa percep. du monde
	5. Dégager des informations d'un ou de quelques textes pour répondre à des besoins pers. et scol;	
	6. Élaborer des informations nouvelles à partir de celles qui sont données dans un ou pl. textes	

Ces étapes ne se présentent pas forcément dans un ordre séquentiel linéaire mais doivent être considérées de façon dynamique.

HABILETÉ À ÉCRIRE : TABLEAU SYNTHÈSE DES OBJECTIFS

A. PLANIFIER SON TEXTE	B. RÉDIGER SON TEXTE	C. OBJECTIVER
1. Examiner la situation de communication;	1. Énoncer des idées ou des informations qui respectent les exigences de la situation;	1. Réviser son texte en utilisant des techniques adéquates;
2. Prévoir le contenu et l'organisation de son texte.	2. Organiser son texte de façon cohérente;	2. Prendre conscience de ses points forts et de ses points faibles;
	3. Assurer les liens entre les informations;	3. utiliser des moyens adéquats pour résoudre ses difficultés;
	4. Construire des phrases qui ont du sens et qui respectent les règles de la syntaxe de l'écrit;	4. Identifier les situations dans lesquelles il peut réinvestir les habiletés, les connaissances et les savoir-faire développés et à travailler à résoudre ses difficultés.
	5. Varier les constructions de phrases en tenant compte de la composante de la situation;	
	6. Employer les mots selon le sens et l'usage;	
	7. Varier le vocabulaire;	
	8. Orthographier le texte selon l'usage;	
	9. Orthographier le texte selon les règles de la grammaire;	
	10. Présenter le texte.	

HABILETÉ À PRODUIRE DES MESSAGES ORAUX : TABLEAU SYNTHÈSE

A. PLANIFIER SON MESS.	B. FORMULER DES MESS. VARIÉS	C. OBJECTIVER SA PRODUCTION
1. Examiner la situation de communication;	1. Énoncer des idées ou des informations qui respectent les exigences de la situation de c.	1. Prendre conscience de ses points forts et de ses points faibles;
2. Anticiper le contenu de son m.	2. Organiser ses idées ou ses informations en tenant compte des exigences de la situation de communication;	2. Utiliser des moyens adéquats pour résoudre ses difficultés;
	3. Assurer la cohérence entre les idées ou les informations;	3. Identifier les situations dans lesquelles il peut réinvestir les habiletés, les connaissances et les savoir-faire développés et travailler à résoudre ses difficultés.
	4. Structurer les énoncés en tenant compte des exigences de la situation de communication;	
	5. Adapter les mots, les expressions et la prononciation aux exigences de la situation;	
	6. Adapter les moyens prosodiques et les attitudes aux exigences de la situation de communication.	

HABILETÉ À COMPRENDRE DES MESSAGES ORAUX: TABLEAU SYNTHÈSE

A. SE PRÉPARER ÉCOUTER	B. COMPRENDRE DES MESSAGES V.	C. OBJECTIVER SA COMPRÉHE.
1.- Examiner la situation de comm.	1. Reconstituer un message dans son ensemble:	1. Évaluer sa compréhension du sens du m.
	1.1 Dégager l'intention de communication et se représenter l'ensemble des informations.	
	1.2 Comprendre les liens à l'intérieur d'un même énoncé et entre plusieurs énoncés;	
	1.3 Comprendre les mots et les expressions selon différentes prononciations.	
2. Prévoir sa manière de participer à la communication.	2. Se situer par rapport à un message sur le plan des sensations, des émotions, des images et des idées qu'il suscite.	2. Évaluer sa perception d'un message.
	3. Dégager les valeurs socio-culturelles véhiculées par le message.	3. Évaluer la pertinence et l'intérêt des informations ou des idées dégagées d'un m.
	4. Se situer par rapport aux valeurs socio-culturelles véhiculées par un message.	4. Évaluer en quoi les idées ou les informations entendues contribuent à sa perception du monde.
	5. Dégager des informations en fonctions de besoins personnels et scolaires.	
	6. Élaborer des informations nouvelles à partir des idées ou des informations contenues dans un message.	

L'acte de communication langagière implique les composantes suivantes: **la situation de communication** (lecteur, scripteur, auditeur, orateur, l'intention, le contexte, le sujet); **la langue** (la syntaxe, le vocabulaire, l'orthographe, les éléments prosodiques) et **le discours** (la structure du texte, règles de convention du genre, etc.).

C'est dire que l'élève doit développer à la fois:

1.- **une compétence pragmatique et cognitive** relative aux idées et aux informations qui répondent aux exigences de la situation de communication;
2.- **une compétence textuelle** relative à la structure et au mode d'organisation du texte, à la cohérence thématique et sémantique du texte;
3.- **une compétence linguistique** relative à l'utilisation du vocabulaire, de la syntaxe, de l'orthographe d'usage, de l'orthographe grammaticale et des éléments prosodiques;
4.- **une compétence discursive** relative aux marques formelles des types de discours, aux modèles de comportement, aux valeurs socio-culturelles qui s'y rattachent.

Ces aspects de la compétence langagière sont essentiellement dynamiques et interagissent dans tout acte de lecture, d'écriture, d'écoute ou de prise de la parole. On comprend par conséquent que la compétence langagière se développe graduellement et de façon progressive dès le jeune âge et au-delà du collégial et que

l'on ne saurait cantonner l'un ou l'autre des aspects de cette compétence à un ordre particulier d'enseignement.

Toutefois, notons qu'au collégial, les connaissances générales de l'étudiant en diverses disciplines (sociologie, histoire, philosophie, etc.) sont plus vastes et contribuent à élargir sa vision du monde, étayer son argumentation, enrichir ses idées, affiner sa façon d'exprimer ses goûts, ses sentiments, nuancer ses prises de position, équilibrer son jugement, etc. Par conséquent, il y a lieu de développer sa compétence langagière en tenant compte de ses possibilités croissantes.

Il serait intéressant d'établir les liens entre les habiletés à développer en français langue maternelle et les démarches intellectuelles et socio-affectives transdisciplinaires telles qu'analysées par Louis d'Hainaut. Si nous faisions la synthèse des habiletés dans les quatre volets, nous pourrions dégager les habiletés suivantes:

a) Prendre et traiter l'information

Les volets compréhension de textes et de messages oraux visent l'habileté à trouver des sources d'informations: (B4.1 en lecture), dégager des informations d'un texte ou d'un message oral (reportages, documentaires, exposés, etc.): B4 en lecture et en compréhension.

b) Trouver des relations dans l'environnement

Si on extentionne à l'environnement littéraire et documentaire, les objectifs de compréhension B1 (reconstituer l'ensemble de l'information d'un texte), B4 (se situer par rapport aux valeurs socio-culturelles) et B5 (dégager des informations d'un ou de quelques textes) habilitent l'élève à dégager des relations dans un texte ou dans un message oral.

c) Communiquer

Tout le programme vise cette habileté et en développe les différentes facettes.

d) S'adapter

À l'intérieur des volets production de messages oraux et de textes, l'élève apprend à s'adapter:

- aux caractéristiques, aux besoins cognitifs et socio-affectifs des personnes à qui il écrit ou parle;
- aux exigences des contextes dans lesquels s'inscrit sa communication.

e) Résoudre des problèmes

Dans ses fondements, le programme de français s'inscrit dans une démarche de résolution de problèmes qui commence par l'examen de la situation de communication dans laquelle l'élève est placé, qui inclut l'étude et la mise en oeuvre des ressources linguistiques, cognitives et discursives pour résoudre le problème de communication posé et qui va jusqu'à l'objectivation, i.e. l'évaluation par l'élève de sa production et des stratégies mises en oeuvre pour la réaliser.

f) Inventer, imaginer ou créer

Pris dans le sens de la mise en oeuvre de la pensée divergente, la production de textes imaginaires vise le développement de l'habileté à imaginer et à créer dans des objectifs d'écriture.

g) Juger et évaluer

Abordé de deux manières dans le programme:

- les objectifs B2 et B3 en compréhension de textes et de messages oraux visent le développement de l'habileté à "se situer" par rapport à un texte ou à un message: réagir, se donner un point de vue fondé sur des critères, se situer par rapport aux valeurs socio-culturelles véhiculées par les textes et les messages;
- évaluer sa production (objectiver B3) et sa compréhension (objectiver) font partie du processus de compréhension et de production.

h) Choisir

Fait partie du "planifier un texte et un message oral": choisir les informations ou les idées qu'il convient de dire ou d'écrire compte tenu des exigences de la situation de communication. Fait partie aussi de "l'habileté à comprendre B4": dégager des informations d'un texte ou d'un discours à partir de critères commandés par l'intention de lecture et d'écoute.

i) Abstraire

B5 et B6 des volets compréhension: élaborer des informations nouvelles, inférer.

j) Expliquer

Textes et discours à caractère analytique en 4e et 5e secondaire. Expliquer les relations entre les idées et les informations d'un texte ou d'un discours (B1 lecture et compréhension de discours).

k) Apprendre à apprendre

L'objectivation est le coeur de cette habileté: évaluer sa production et sa compréhension, reconnaître ses réussites et ses difficultés, résoudre ses difficultés en identifiant les connaissances et les savoir-faire à développer, à perfectionner et à réutiliser dans d'autres situations semblables.

l) Agir

Processus d'écriture et de production orale:

Préparer	-	Planifier	(voir colonne A des tableaux)
réaliser	-	rédiger ou produire	(" " B " ")
évaluer, corriger	-	objectiver, réviser	(" " C " ")

m) Concevoir un plan d'action

Cette habileté se retrouve dans la première étape des quatre volets: planifier son texte; planifier sa lecture; planifier son écoute ou son message.

n) Organiser

Tout le processus de production fait appel à l'habileté à organiser. Nul n'est besoin alors de démontrer que la poursuite d'une maîtrise des habiletés de base en français langue maternelle contribue de façon concrète et précise à une meilleure formation fondamentale de l'élève.

III- COMMENT PROCÉDER DE FAÇON CONCRÈTE À L'ARRIMAGE ENTRE LE SECONDAIRE ET LE COLLÉGIAL?

Je retiendrai, à titre d'exemple, le développement de la compétence à produire des discours écrits. Après un brève présentation des objectifs à poursuivre, j'identifierai les points faibles ou plutôt les limites des finissants de 5e secondaire en ce qui a trait à l'habileté à écrire et j'indiquerai quelques pistes qu'il appartient au collégial d'emprunter.

Les expériences d'enseignement et de recherches nous confirment que les besoins du scripteur apprenti se situent à divers niveaux. En considérant les profils de compétence du finissant de 5e secondaire, j'identifierai des points d'insistance qui correspondent aux difficultés éprouvées. En ce qui a trait au choix et à l'organisation des idées, mes commentaires tiendront compte de chaque type de discours: informatif, expressif, argumentatif, narratif. Pour ce qui est du lexique, de la syntaxe, de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale, je regrouperai mes remarques.

IV- PROFIL DE L'ÉLÈVE DE CINQUIÈME SECONDAIRE QUI MAÎTRISE DE FAÇON SATISFAISANTE L'HABILETÉ À :

- ÉCRIRE UN TEXTE À CARACTÈRE INFORMATIF

1. Lors de la rédaction d'un texte à caractère informatif, l'élève choisit des idées ou des informations qui répondent aux exigences de la situation de communication:

• *Quant au sujet et à l'intention*: Il semble difficile pour l'élève de **cerner les aspects importants du sujet**. L'habileté à synthétiser se développe en lecture dans l'apprentissage du résumé. L'élève a besoin de savoir comment **discriminer les informations essentielles des informations de détails** qui surchargent le texte ou nuisent à son intelligibilité. L'habileté à synthétiser fait appel à des compétences complexes sous-jacentes au jugement et suppose une capacité d'appliquer des critères de pertinence, de suffisance, de cohérence. On ne peut considérer qu'au terme du secondaire, soit à l'âge de 15-16 ans, des compétences si complexes soient maîtrisées. Il appartient au collégial de poursuivre un tel apprentissage.

• *Quant aux lecteurs*: Dans un véritable projet de communication, la difficulté consiste à **adapter l'information aux lecteurs**: choisir des faits pertinents et nouveaux pour des interlocuteurs censés les ignorer; doser la quantité d'informations que les lecteurs peuvent absorber.

2. L'élève respecte la structure et le mode d'organisation du texte à caractère explicatif. L'élève rencontre certaines limites quant à: assurer la **cohérence thématique et sémantique** de son texte; faire **progresser l'information** à l'intérieur de la phrase, du paragraphe, de l'ensemble du texte; **regrouper de façon cohérente** les informations principales et celles de détails selon un ordre logique en **marquant ces regroupements** par des paragraphes, des alinéas; **assurer la cohérence textuelle**, c'est-à-dire utiliser adéquatement des marqueurs de relation qui mettent en évidence l'ordre, les rapports des aspects entre eux et les liens entre le sujet et les différentes parties du texte.

- ÉCRIRE UN TEXTE À CARACTÈRE ARGUMENTATIF

En ce qui a trait au texte à **caractère argumentatif**, s'ajoute à notre expérience et ce, depuis quelques années déjà, celle de la correction de quelque 50 000 copies assurée par la Direction du développement de l'évaluation au MÉQ. Cette expérience nous permet de cerner de façon encore plus précise les besoins des élèves.

De façon générale, quand l'élève réussit les critères qui consistent à énoncer clairement le sujet, exprimer clairement son opinion, recourir à des faits, des exemples, des énoncés généraux ou des références pour défendre son opinion, il démontre qu'il a une **formation de base** et qu'il a compris ce qu'est le discours argumentatif. Cette habileté demeure à parfaire et l'argumentation doit alors être

affinée. Le collégial aura à poursuivre ces apprentissages en aidant l'élève à développer le sens du relatif par une analyse plus fine des nuances.

Généralement, l'élève, en fonction du matériel didactique, a développé un seul modèle d'argumentation, soit le modèle américain d'accumulation d'arguments. Restent à développer d'autres modèles, tels le syllogisme ou la dialectique.

Réfuter ou promouvoir une idée par la méthode américaine (Ce modèle apparaît surtout dans les copies des élèves de 86 à 88; influence du matériel didactique).	• Exposer brièvement l'idée; • Accumuler des arguments (des faits, des exemples, des citations, des réf., etc.); • Conclure en invoquant l'évidence.
Défendre ou promouvoir une idée par syllogisme	• Affirmer l'idée qu'il soutient; • Appuyer son affirmation par des arguments; • Expliquer comment ses arguments montrent, prouvent, appuient la justesse de son idée.
Réfuter une idée par la dialectique.	• Présenter d'abord l'idée qu'il va réfuter. En deux étapes : • Réfuter successivement chacun des arguments avancés par son adversaire; • Exposer son idée. En trois étapes: • Présenter le pour; • Présenter le contre; • Exposer son idée.

Les deux derniers modèles (syllogisme et dialectique) apparaissent en '89 dans quelques copies d'élèves et témoignent d'une influence du matériel didactique.

Toutefois, ces deux modèles ne sont pas maîtrisés. Plusieurs enseignants ont entrepris d'enseigner le modèle de l'accumulation parce qu'il serait davantage à la portée de l'élève de 17 ans. Il y a lieu de penser que l'élève en serait capable si le matériel didactique lui en offrait les conditions.

De façon plus précise, considérons chacun des points du profil de compétence.

1. L'élève choisit les idées ou les informations qui répondent aux exigences de la situation de communication

Quant au sujet:

L'élève a appris à énoncer son sujet en 4e secondaire avec la lettre d'opinion. Il continue à le faire de la même façon en 5e secondaire. notons qu'à l'examen (compte tenu des contraintes), il est appelé à improviser sur un sujet d'actualité en défendant son point de vue. Il est en situation d'examen et l'examen n'est pas contextualisé, n'est pas un véritable projet de communication où il essaie vraiment de convaincre, par exemple ses parents, sur un sujet qui lui tient à coeur. Il ne répond pas aux arguments de quelqu'un, il faut plutôt un discours unilatéral.

Il y a lieu au collégial de développer plus finement l'analyse du problème. par conséquent, les élèves seront aptes à choisir des arguments plus percutants ou plus nuancés selon le cas. Ils apprendront alors à développer le contenu de leur pensée. Notons qu'au collégial, leurs connaissances générales en diverses disciplines (sociologie, histoire, philosophie, etc.) sont plus vastes et viennent élargir leur vision du monde et donc étayer leur argumentation.

Quant au lecteur:

La difficulté consiste à choisir une argumentation pertinente, satisfaisante et accessible et d'impliquer les lecteurs par des allusions ou des références connues.

2. L'élève respecte la structure et le mode d'organisation du texte à caractère argumentatif. Il assure la cohérence thématique et sémantique de son texte.

La difficulté consiste à **fournir des indices pertinents de l'articulation du texte** et **employer judicieusement des marqueurs de relation** ou des expressions pour marquer les parties du texte, les liens entre les arguments. Si l'élève le fait, c'est plutôt de façon technique pour répondre aux critères d'une grille de correction, mais **sans un vrai souci d'établir une progression dans l'argumentation**. Diviser judicieusement les textes en paragraphes n'est pas chose acquise.

* À ÉCRIRE UN TEXTE À CARACTÈRE NARRATIF

1. L'élève choisit des idées ou des informations qui répondent aux exigences de la situation de communication.

Ce critère est généralement réussi.

Quant aux attentes et aux caractéristiques des lecteurs:

L'élève a du mal à **créer la vraisemblance** de façon à maintenir l'intérêt du lecteur.

2. L'élève respecte la structure et le mode d'organisation du texte à caractère narratif. Il assure la cohérence thématique et sémantique de son texte: utiliser de façon équilibrée et harmonieuse des **dialogues**, des **descriptions** qui ont vraiment une fonction dans le texte: assurer la vraisemblance, maintenir l'intérêt du lecteur, créer le suspense, etc. Les textes d'élèves contiennent souvent des informations **inutiles**.

3. Pour la syntaxe, le vocabulaire et l'orthographe, les commentaires sont regroupés. L'élève construit des phrases correctes, varie les structures syntaxiques et place adéquatement les signes de ponctuation.

L'élève ne réussit pas à:

- **ponctuer** correctement ses phrases;
- **varier** ses phrases selon l'intention d'informer, de convaincre, d'exprimer ses goûts, ses sentiments, de créer un monde imaginaire;
- employer **des procédés** qui indiquent **les rapports avec ses lecteurs** et qui rendent la phrase expressive et l'argument convaincant.
- L'utilisation **des temps verbaux** et la **concordance des temps** aux modes indicatif, conditionnel et subjonctif est loin d'être assurée.
- Il ne maîtrise pas les **règles syntaxiques** de la **juxtaposition**, de la **coordination** et de la **subordination**.
- Il n'emploie pas de façon cohérente **les déterminants** et les **pronoms**, surtout ceux de la 3e personne qui permettent de marquer une distance face aux objets, aux événements, aux personnes.

4. L'élève emploie un vocabulaire précis, neutre ou évocateur et assez varié.

Choisir le mot juste et pertinent demeure une difficulté jusqu'en 5e secondaire. De même qu'employer un vocabulaire précis et nuancé pour caractériser et enrichir les champs lexicaux pour circonscrire un même objet, une même réalité, une même personne. L'élève a du mal à trouver le mot juste et pertinent et à lui donner son sens dans le contexte verbal en utilisant fréquemment des termes exacts pour exprimer sa pensée. Son vocabulaire n'est pas suffisamment évocateur, ce qui ne permet pas aux lecteurs d'entrer facilement et de façon satisfaisante dans l'univers fictif qu'il a créé. Il accuse des lacunes quant à l'utilisation des champs lexicaux propres au sujet choisi et aux procédés littéraires qui pourraient rehausser la qualité de son texte.

5. L'élève observe l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale.

L'élève est loin de maîtriser l'orthographe de la majorité des mots et des locutions employés dans le texte. Il devrait être capable de le faire:

a) indépendamment de la fonction qu'ils peuvent remplir dans une phrase (orthographe d'usage);
b) selon la fonction qu'ils remplissent dans une phrase (orthographe grammaticale).

Si nous considérons révélateurs les besoins exprimés dans le texte à caractère argumentatif, selon le rapport de correction des 50 000 copies depuis quelques années, les faiblesses des élèves portent avant tout sur la langue et dans l'ordre suivant des critères les moins réussis:

- l'orthographe grammaticale;
- la correction de phrases;
- la ponctuation;
- l'orthographe d'usage.

Actuellement, il y a lieu d'espérer qu'avec la précision des objectifs des programmes et celle des profils de compétence, le niveau de compétence linguistique des élèves soit graduellement plus élevé en matière d'écriture. Faut-il encore rappeler les termes du plan d'action que la qualité du français langue maternelle relève d'une responsabilité partagée par tous les intervenants en éducation et, plus particulièrement, par tous les enseignants des autres disciplines.

Pour résumer plutôt que conclure, rappelons que parler de l'école primaire et secondaire, c'est postuler que nous sommes dans le domaine du fondamental et de la "transmission de l'héritage" selon l'expression de Roland Arpin, par conséquent:

> *ceux qui aménagent l'enseignement primaire et secondaire ne doivent pas perdre de vue que les enfants qui y viennent doivent toujours franchir des étapes analogues de génération en génération.*
>
> *Une formation de base repose sur l'établissement de priorités. Tous les apprentissages, tous les contenus d'enseignement ne sauraient être égaux. Il faut reconnaître la valeur instrumentale de sa discipline: dégager et respecter l'apport spécifique essentiel de chaque discipline, pour cela élaguer les contenus disciplinaires donc juger de la valeur et de la pertinence des contenus, compte tenu d'un profil de compétence précisant concrètement les traits essentiels de la tête bien faite.*

La formation de base étant aussi oeuvre de temps et de durée, les programmes du primaire et du secondaire se doivent de favoriser la densité des apprentissages pour permettre à l'élève, tout en allant au coeur de ce qui est essentiel, d'en approfondir avec patience les fondements, de comprendre et d'intégrer des concepts de façon à développer des savoirs, des savoir-faire (les habiletés), des savoir-être (les attitudes).

Si la formation de base sollicite l'intelligence et la cultive avec méthode, elle stimule également la créativité et invite à découvrir la variété des modes de pensée. "Développer l'intelligence des héritiers et leur créativité" se situe au premier rang des responsabilités de l'éducateur.

Enfin, la formation de base qui caractérise l'apport de l'école primaire et secondaire s'appuie sur la "médiation", c'est-à-dire le rôle et la capacité des adultes à

être des pédagogues, à conduire les jeunes dans leur cheminement vers l'acquisition de connaissances, le développement des habiletés et la réflexion autocritique en attendant qu'ils deviennent autonomes.

Ce rôle de médiation se poursuit au collégial. À ce sujet, Jean-Marie De Ketele précise:

> *«Les notions passent, les capacités laissent des traces plus profondes. [...] Il faut se méfier de la "pédagogie à tiroirs". [...] Trop souvent, nous nous contentons de dire qu'un élève n'a pas de méthode de travail. Celle-ci s'apprend et c'est notre tâche d'enseignant de penser aux stratégies adéquates. [...] tout enseignant devrait à tout moment avoir cette préoccupation en tête. Dans les années terminales, cet apprentissage devrait amener petit à petit les élèves à acquérir des stratégies d'organisation de travail et d'études proches de celles qu'ils devraient utiliser dans l'enseignement supérieur. [...] L'image que certains enseignants ont de leurs élèves peut influencer la construction de leur image de soi*[55]».

En quoi une maîtrise des compétences langagières contribue-t-elle à la formation fondamentale de l'élève? de l'étudiant?

L'enseignement de la langue joue le rôle de pierre angulaire dans l'échafaudage de la formation fondamentale en ce sens qu'il est à la fois une discipline en soi et le véhicule des autres disciplines. Réciproquement, toute discipline contribue à l'apprentissage de la langue qui lui sert de véhicule.

Bien plus qu'un simple outil de communication, la langue est avant tout un outil de conception puisqu'avant de communiquer l'enfant doit comprendre pour lui-même. Selon Pierre Angers, maître à penser de la pédagogie québécoise:

> *«Pour un enfant, la langue maternelle n'est pas une spécialité. C'est la condition du développement de son intelligence, la condition de l'accès à toutes les richesses du savoir et de la culture. C'est par sa langue maternelle qu'un enfant fait son entrée dans l'humanité*[56]».

Le développement de l'intelligence passe par la maîtrise de la langue maternelle. L'élève développe son aptitude à penser clairement, à percevoir et à nommer la réalité avec précision, à s'exprimer, à s'affirmer, à comprendre le monde et autrui, à communiquer sa propre vision du monde, à satisfaire son besoin d'imaginaire. Il apprend également à connaître et à respecter les exigences linguistiques, les règles et les conventions qui régissent sa langue.

---

55 De Ketele, Jean-Marie. *Vie pédagogique*, p. 8.

56 Angers, Pierre. *Enseignement du français au secondaire et à l'université*, janvier 1963, p. 183.

La sensibilité de l'élève est également mise à contribution: celui-ci apprend à découvrir et à développer la fierté de sa langue maternelle et éprouve du plaisir à exploiter, à travers les ressources du langage poétique, sa propre créativité et son sens artistique qui lui permettent d'accéder à un héritage culturel québécois et universel au-delà des frontières historiques et géographiques.

L'apprentissage de la langue et de la littérature représente un facteur important de préparation à la vie, d'intégration et d'ouverture à la société dans une perspective de formation continue. Par ses lectures, par les textes qu'il rédige ou par les propos qu'il tient, l'élève est amené à prendre en considération des valeurs socio-culturelles. Ce dernier doit être capable de les reconnaître et de dire dans quelle mesure il les partage pour se les approprier ou pour les renouveler. Il prend conscience des valeurs qui le différencient et de celles qui le rattachent aux membres de sa communauté ou des autres communautés. Il développe par conséquent sa personnalité et son sens social, ce qui est un gage appréciable pour sa formation continue.

En fait, la langue maternelle est la voie royale d'accès aux richesses du savoir et de la culture. C'est par elle que passe l'appropriation de l'héritage culturel d'un peuple: son style de vie, de pensée, ses valeurs. Elle est aussi l'outil de communication par excellence qui conditionne les relations humaines: elle permet à chacun de s'identifier, de se révéler et de s'affirmer comme personne et comme membre d'une collectivité.

Véhicule privilégié de la pensée, elle permet également d'accéder à l'ensemble des savoirs: sans une solide connaissance de la langue maternelle, tous les autres apprentissages risquent d'être gravement compromis. Il est donc compréhensible que l'enseignement du français soit au coeur des préoccupations de ceux qui travaillent aux différents paliers du primaire, du secondaire, du collégial, voire de l'universitaire.

Par conséquent, la classe de français doit faire en sorte que l'apprentissage de la langue soit pour l'élève l'occasion de former sa pensée, de développer son raisonnement logique, sa rigueur intellectuelle et son jugement critique; une occasion également de développement personnel, affectif et social; un moyen de stimuler sa créativité et son sens artistique. Elle atteindra ces buts en amenant l'élève à développer, dès le primaire, l'amour, le respect et la connaissance de la langue française, à reconnaître tout au long du secondaire les valeurs sociales et culturelles véhiculées par la langue et les oeuvres littéraires québécoises francophones et étrangères traduites et à se situer par rapport à ces valeurs.

Quant au collégial, il lui appartiendra:
a) de consolider les acquis;

b) d'élargir la vision du monde grâce à toutes les sciences dites contributoires et aux nouvelles disciplines qui s'offrent à l'étudiant (la sociologie, la psychologie, la philosophie, la politique);

c) de permettre à l'élève de développer le sens du relatif, d'affiner sa critique, de nuancer son jugement.

Quelles seraient alors les incidences de la formation fondamentale sur la pédagogie ?

Améliorer la formation fondamentale ne peut se faire sans une prise de conscience et un changement éventuel de la mentalité:

> *«Aucun enseignant, écrit Gilbert De Landsheere, ne devrait entrer dans la classe sans avoir longuement réfléchi aux buts qu'il va essayer d'atteindre ou, plus exactement, de faire atteindre par ses élèves, en n'excluant d'ailleurs pas que ceux-ci en proposent de plus justifiés que ceux auxquels il avait pensé*[57]*».*

Selon les critiques, il semble que l'enseignement ne sera vraiment efficace, ne sera un véritable enseignement et ne préparera à la vie que dans la mesure où il permettra au jeune d'intégrer ses savoirs.

À plusieurs reprises déjà, le Conseil supérieur de l'éducation a souligné l'importance de l'intégration des apprentissages. C'est ainsi que, dans son Rapport annuel 1983-1984, le Conseil retenait, en accord avec des objectifs contenus dans *L'école québécoise*, l'énoncé qui proposait de susciter chez les élèves un apprentissage apte à intégrer l'acquisition des connaissances et l'expérience personnelle comme une contribution à la formation fondamentale. Dans *Apprendre pour de vrai*, il écrivait comme «apprenant bien celui qui est conscient de l'importance de l'ensemble des matières, entre lesquelles les liens sont constamment explicités; celui aussi à qui le rapport des apprentissages scolaires à la réalité extrascolaire apparaît constamment».

Plus récemment, le Conseil soulignait qu'une formation est vraiment fondamentale quand "elle rejoint la personne dans sa capacité d'intégrer l'ensemble de ses apprentissages et d'assimiler ses connaissances au-delà de la distinction des disciplines et, encore plus, au-delà de la répartition des objets d'apprentissage dans une grille-horaire".

Je souhaite que ce rapide survol de notions aussi importantes ait contribué à démontrer que spécialisation et maîtrise des habiletés et des compétences propres à une discipline donnée, loin de s'opposer à une formation fondamentale, y contribuent largement puisqu'elles s'inscrivent, au contraire, dans des démarches intellectuelles et socio-affectives transdisciplinaires et qu'à ce titre, l'arrimage secondaire-collégial non seulement y trouve une place mais devient urgent.

---

57 De Landsheere, Gilbert, Avant-propos de l'ouvrage de François Tochon intitulé *Jacques Lafrance*, p. 79.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ANGERS, Pierre, *Enseignement du français au secondaire et à l'université*, janvier 1963, p. 31.

ARPIN, Roland, *L'École primaire et secondaire, le lieux privilégié de la formation de base: quelle formation?*, conférence prononcée devant le personnel du MÉQ, 30 août 1990.

BEAUPRÉ, Viateur, "La formation fondamentale", *Prospectives*, vol. 24, n° 4, p. 88.

BUGUET-MELANÇON, Colette, *Document de travail sur la notion de maîtrise suffisante de la langue française chez les étudiants du collégial*, collège Édouard-Montpetit, 1988, p. 7.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La formation fondamentale et la qualité de l'éducation*, rapport annuel 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1985.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Apprendre pour de vrai*, rapport annuel 1984-1985, Québec, 1985.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'éducation aujourd'hui, une société en changement, des besoins d'émergence*, rapport annuel 1985-1986, Québec, 1986.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Les enfants du primaire*, Québec, 1989.

DE KETELE, Jean-Marie, "Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur" in *Vie Pédagogique*, n° 66, avril 1990.

D'HAINAUT, Louis, *Des fins aux objectifs de l'éducation*, éd. Labow-Bruxelles-Fernand Nathan-Paris.

DE LANDSHEERE, Gilbert, "Avant-propos" dans *Didactique du français: la planification à ses organisateurs cognitifs*, François-Victor Tochon, éd. E.S.F., Paris, 1990.

GADBOIS, Louis, *La documentation québécoise*, 1988 (Centre de documentation du CADRE, 1940, boul. Henri-Bourassa Est, Montréal (Québec), H2B 1S2, tél.: (514) 381-8891).

GINGRAS, Paul-Émile, *La documentation canadienne*, 1985 et *La documentation* (à paraître).

LALIBERTÉ, Jacques, *La documentation américaine*, 1984, et *La documentation* 1987, (Centre de documentation du CADRE).

LALIBERTÉ, Jacques, *Prospectives*, vol. 24, n° 4, décembre 1988

MINISTERE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, "La précision des objectifs au primaire et au secondaire en français, langue maternelle", 1990, document de travail: l'habileté à lire, l'habileté à écrire, l'habileté à comprendre des messages oraux, l'habileté à produire des messages oraux.

REPARTIR (le groupe), "L'école de demain et les nouvelles technologies de l'information" in *Le Bus*, vol. 7, n° 4, février 1990 (revue de l'Association québécoise des utilisateurs de l'ordinateur au primaire et au secondaire).

b) les attentes des universités

Claire McNicoll,
CREPUQ

Permettez-moi de remercier les organisateurs de ce colloque, et plus particulièrement monsieur Ernesto Sanchez, de m'avoir invitée à y participer. N'étant pas une spécialiste de l'enseignement de la langue, sachez que je mesure toute la témérité dont je fais preuve en m'adressant à un auditoire spécialisé comme le vôtre; en dépit de cela, il me paraît difficile de me dérober lorsque les professeurs oeuvrant au niveau d'enseignement qui précède le nôtre se penchent sur la question de la compétence langagière à développer aux différents ordres d'enseignement.

Vous me permettrez de commencer par vous livrer un extrait d'article paru récemment dans le journal de l'Université Laval, **Au fil des événements**. Deux professeurs ont fait produire à des étudiants inscrits au premier cycle dans dix facultés, à raison de 50 personnes par faculté, un court texte de leur cru sur un thème défini. Les sujets testés étaient tous de langue maternelle française et avaient tous terminé 13 années d'études. Voici le texte reproduit dans le journal:

«Il était une fois, un american, une Canadienne et un Québécois. 2 d'entre eux parlait anglais et l'autre le Québecois était triste (je ne sais pas pourquoi) Mais ils se mire à se faire des geste. Puis tous peurent se comprendre Il était en quelque sorte réunis. De toute façon "que veux dire la parole à travert le coeur" La fraternité c'est tout se qui importe!?» (sic, comme on dit)!

Est-il besoin de vous préciser que cela ne correspond pas vraiment à l'idée que nous nous faisons de ladite compétence? De l'avis des auteurs de cette expérience, «il ne s'agit pas d'un cas représentatif de la communauté étudiante, mais pas non plus d'un cas d'exception».

Quels sont les constats des auteurs de l'enquête à l'examen de ces "textes" en général?

Pour ce qui est de:
- l'orthographe: 6.58 fautes par 100 mots ou 3,3 phrases, (le record étant 30 fautes);
- l'accord des mots: une moyenne de 1,9 erreur par personne;
- les textes qui font preuve d'une moindre qualité de l'orthographe sont aussi ceux qui présentent la moins grande complexité syntaxique;
- les étudiants qui font le plus grand nombre de fautes d'orthographe sont les inscrits de la faculté des sciences sociales.

On trouve une abondance de fautes de morphologie, de syntaxe, d'accord, d'orthographe.... mais on ne peut que noter qu'il s'agit, pour tout dire, d'un "texte" d'une grande pauvreté d'idées. Pourtant, cela a été écrit par un diplômé de cégep, puisque les auteurs disent que leurs sujets ont au moins 13 ans d'études derrière eux. De l'avis des auteurs de la recherche en question, ce qui se dégage de l'examen des travaux des étudiants, c'est la difficulté, voire l'incapacité pour certains à communiquer leurs idées par écrit. Et d'ajouter: «Si l'on est incapable de communiquer ses idées, on est incapable de comprendre celles des autres».

Pouvais-je trouver meilleure - ou pire - introduction à une brève intervention sur la "compétence langagière" attendue de la part d'une personne qui entreprend des études universitaires ?

Dans les quelques minutes mises à ma disposition, je désire vous livrer quelques constats faits au niveau universitaire quant à l'actuelle capacité d'écrire de nos étudiants ainsi que les inquiétudes qu'une telle situation nous inspire, avant de vous indiquer ce que les universités souhaitent trouver comme compétence de travail intellectuel chez les candidats aux études et celle qu'elles comptent développer chez eux.

1. La situation actuelle

D'entrée de jeu, je me dois de signaler que, dans les universités, nous sommes parfaitement conscients que la plaie sur laquelle nous nous penchons aujourd'hui n'est pas l'apanage du seul Québec. Au début de la présente décennie, le père d'un adolescent qui venait d'obtenir son diplôme d'une école secondaire de Floride a poursuivi la commission scolaire responsable parce qu'il avait constaté que son rejeton ne savait pas lire... Je suis certaine que maints chefs de famille québécois ou d'ailleurs au Canada trouveraient matière à une semblable action devant les tribunaux. Un article du *Newsweek* de la semaine dernière soulignait à nouveau le laxisme de l'enseignement du niveau "college", ou début de premier cycle, dans la majeure partie des institutions américaines. Nous ne sommes donc pas les seuls aux prises avec le problème. Mais nous ne pouvons pas invoquer la turpitude des autres pour justifier la nôtre. Laissez-moi vous donner quelques exemples de notre propre réalité.

On sait que si l'on refusait le diplôme d'études secondaires à ceux qui ratent l'examen final de Français de secondaire V, entre 50% et 60% des étudiants qui entrent actuellement au cégep n'y seraient pas admis, le tout suivant le degré de normalisation qu'on exerce une fois connus les résultats. Ne doit-on pas de même conclure qu'au vu des résultats des candidats admis à l'université sur la base du DEC, nombre de ces diplômés ont réussi à passer à travers un autre ordre d'enseignement qui n'a pas correctement vérifié soit leurs capacités, soit leurs connaissances, puisqu'un test conçu sur la base d'un niveau de maîtrise de la langue que d'aucuns estiment tout juste équivalent à celui de fin de secondaire, les désigne comme inaptes à entreprendre des études universitaires?

Il y a longtemps que l'on a constaté la piètre qualité de la connaissance du français. Dès le milieu des années 1980, le MEQ exigeait des universités qu'elles attestent de cette capacité chez ceux qu'elles présentent au permis d'enseigner. De là, l'exigence généralisée de réussite d'un test pour cette catégorie d'étudiants. Au cours de l'année universitaire 1990-91, la seule UQAM a expulsé de ses programmes de formation des maîtres un contingent de près de 370 étudiants qui avaient échoué pour la troisième fois le cours de rattrapage en français auquel les avait condamnés leur échec au test à l'admission.

Alarmées par les lacunes en français observées par ailleurs chez les étudiants de la plupart de leurs programmes, les universités décidèrent d'un commun accord, il y a quatre ans, d'exiger la réussite d'un test de langue comme condition d'admission dès l'automne 1992. Certaines ont donc commencé à l'appliquer en 1988. Les résultats sont rien moins que désastreux et, fait plus alarmant si cela est possible, les résultats des étudiants qui se présentent aux tests ne sont guère meilleurs ces années-ci qu'au début de l'application de cette mesure.

Ainsi, aux sessions d'automne, on observe partout un taux de succès qui gravite autour de 60%. Les étudiants admis dans les programmes contingentés les réussissent dans des proportions qui dépassent 90%. La très grande majorité de ces programmes contingentés exige comme profil d'accueil Sciences de la nature ou Sciences de la santé. D'où une corrélation présumée entre le succès de ces étudiants dans les matières scientifiques, et plus largement dans les profils d'accueil les plus exigeants, et la maîtrise de la langue. On peut conclure, pour ces étudiants, à l'atteinte des objectifs d'apprentissage que les niveaux scolaires antérieurs leur proposaient. On doit aussi voir qu'avec un taux de succès supérieur à 90% dans les programmes contingentés et un taux moyen de réussite de 60%, les autres profils concentrent la presque totalité des candidats qui échouent: ce sont ceux qui fournissent les contingents des programmes de lettres, de sciences humaines, de la formation des maîtres.

Il y a plus: les étudiants qui demandent l'admission à l'hiver, échouent dans 70% des cas. Sans doute retrouve-t-on ici nombre d'étudiants qui n'ont pas réussi à compléter leurs études collégiales dans les deux années normalement imparties pour la filière qui mène aux études universitaires et l'obtention d'un DEC général.

Un fait porté récemment à notre attention par les autorités académiques de l'École Polytechnique apporte un éclairage qui devrait intéresser les professeurs de français que vous êtes. On n'y passe pas de test à l'admission, mais on inscrit d'office tous les débutants dans un cours de "Français de l'ingénieur", depuis que les employeurs se sont plaints que les diplômés ne savaient pas écrire de rapports de travaux compréhensibles! Au début du cours, un test déiste ceux qui sont faibles en expression française, qui reçoivent alors un encadrement spécial. Or, après examen des résultats à ce cours en relation avec les performances subséquentes dans le programme, on constate que le meilleur prédicteur de succès dans ces études

hautement technicisées et mathématisées est... la réussite au cours de français. Voilà qui donne une juste mesure de l'importance du français comme discipline de formation, au même titre que les maths.

On pourrait penser que la nature des tests administrés par les universités peut permettre à certains de passer avec succès à travers les pièges du test à choix multiples, là où un test de rédaction les démasquerait sans pitié.[58] Or, après quelques sessions d'administration de ses tests, l'Université de Sherbrooke en est arrivée à la conclusion que la réussite au test objectif est en tous points congruente avec celle de l'épreuve de rédaction qu'elle imposa quelque temps à tous les candidats. Il ne faudrait pas en conclure que les universités ne seraient pas favorables à une épreuve de production écrite, si le MESS en décidait ainsi pour les finissants du cégep, au contraire.

2. Les abandons et la faiblesse des étudiants

Les faiblesses signalées ici sont des réalités qui affectent grandement le destin des étudiants qui poursuivent leurs études à l'université.

a) Les abandons. Si ces étudiants arrivent à franchir le seuil de l'université, les données que colligent graduellement les établissements sur les abandons mettent en lumière les liens entre les piètres résultats des étudiants au test de français et leur performance générale un fois engagés dans un programme universitaire. En effet, les taux d'abandons dans les programmes contingentés sont de loin inférieurs à ceux des programmes qui ne le sont pas... Dans les programmes les plus difficiles d'accès, comme ceux des sciences médicales et paramédicales, les abandons ne comptent pas 5% des inscrits. À mesure que l'on se rapproche de ceux des Sciences humaines et des Arts et Lettres, le taux dépasse les 50%, atteignant les deux-tiers chez les étudiants adultes de certains programmes. On ne peut pas alors ne pas relier le taux d'échec aux tests de langue et celui des abandons. Et conclure, en conséquence, que l'on fait miroiter à des candidats qui n'ont pas la préparation voulue l'accès à un diplôme universitaire, objectif auquel ils seront rapidement obligés de renoncer. Et pas nécessairement faute de capacité originelle d'apprendre, mais plus vraisemblablement faute d'une préparation adéquate et d'une plus juste connaissance des exigences du travail intellectuel.

b) Les choix des étudiants faibles. Il me paraît important de relier ces constatations à celle citée plus haut des deux enquêteurs de l'Université Laval, à savoir que, chez les étudiants soumis au test, les textes présentant la moindre qualité de l'orthographe sont aussi ceux où l'on constate la moindre complexité syntaxique. Les auteurs concluent à l'incapacité des étudiants de comprendre les idées complexes, d'en élaborer et d'en communiquer. Or, où vont les étudiants qui ont le plus de

---

58 Parlant de piège d'ailleurs, une spécialiste des tests de français signale que l'imprécision de la langue est telle chez certains que les étudiants lui reprochent de multiplier les difficultés, citant en exemple de piège la distinction entre stage et stade!

difficultés en français, si l'on reprend la répartition de la réussite aux tests à l'admission, sinon dans les programames non contingentés que sont les Sciences humaines, les Lettres et la Formation des maîtres.

Nous avons parlé de la Formation des maître. Les Lettres quant à elles paraissent attirer beaucoup d'étudiants qui souffrent d'une grande méconnaissance de la langue. Ainsi en est-il également des Sciences humaines. En un temps où professeurs et praticiens se désolent publiquement de l'importance exagérée que l'on semble accorder aux disciplines utilitaires, aux dépens de celles qui nous aideraient à mieux comprendre, voire maîtriser les effets des diverses modernisations, il est clair que l'afflux d'étudiants faibles ne contribue en rien à revaloriser les Lettres et les Sciences humaines, Cela devrait d'ailleurs devenir le principal sujet de préoccupation d'une société, laquelle constate que ceux qu'elle va former pour étudier son imaginaire, ou encore ses problèmes les plus complexes, ses comportements, son développement social et économique, sont ceux-là même dont la langue la plus pauvre.

3. La compétence langagière à l'université

Après avoir décrit sommairement la compétence attendue des candidats à l'admission, j'indiquerai ce que l'université doit viser comme compétence à développer chez ses étudiants.

a) La compétence attendue. On met beaucoup l'accent sur les fautes d'écriture. Il est clair cependant qu'au-delà des fautes de français proprement dites, se dessine plus largement, plus gravement surtout, un défaut de maîtrise de la langue comme outil d'accès à la connaissance, de maniement de concepts qui ont des rapports complexes entre eux, d'organisation de la pensée et de communication de celle-ci. Et les cours de rattrapage qu'offrent les universités après échec au test à l'admission ne peuvent de toute évidence, tenir lieu du lent processus de maturation que constitue l'apprentissage d'une langue.

Celle-ci doit être correcte et si possible élégante au plan de la forme, mais elle doit avant tout servir d'instrument de pensée, contribuer à l'intégration de nouvelles connaissances, à leur organisation en un tout cohérent et à leur communication à des interlocuteurs. Ces qualités, conjuguées au souci de la précision dans l'expression écrite ou orale, ne s'acquièrent qu'à force de pratique: apprentissage des règles, vérification de leur connaissance par la dictée ou tout autre moyen approprié, confection de plans, rédactions fréquentes, rétroaction par la correction. tous moyens qui permettent de graduellement entrer dans l'intimité de la langue, étant entendu par ailleurs que cette maîtrise est l'affaire de toute une vie et n'est jamais parfaite.

Et que dire de l'importance de la lecture dans cette panoplie! Le rafraîchissant collectif publié en marge de ce colloque prouve une fois de plus, s'il était nécessaire, l'importance de la valorisation de la lecture dans la transmission du goût pour la

langue. Et cette activité, ce vice impuni, est peut-être le meilleur moyen de provoquer la curiosité pour les mots justes, pour la connaissance, de devenir un autodidacte permanent. C'est de toute façon la manière la plus économique d'apprendre, de se laisser pénétrer du génie de la langue, de ses constructions de phrases, des tournures qui lui sont propres, tout en passant des heures au large de l'agitation quotidienne, en compagnie d'esprits qui sondent chacun à la façon le coeur humain.

b) La compétence à développer. Nous sommes déjà au-delà de la formation de base, qui est celle sur laquelle on devrait pouvoir compter à l'entrée au cégep. L'université entend de son côté développer chez ceux qui y font des études la capacité de rédiger des documents clairs dans leur domaine disciplinaire propre, le français de l'ingénieurs mentionné ci-haut par exemple, moins dans un sens purement technique, que dans celui de la communication du déroulement d'événements ou de raisonnements devant éclairer des conclusions scientifiques. La rigueur des méthodes de démonstration devrait être déjà acquise, mais l'université se reconnaît l'obligation de proposer aux étudiants des activités qui les forcent à les parfaire. Et cela doit s'accompagner de l'énoncé de politique claires de la part des hautes instances académiques de l'institution voulant que la qualité de la langue soit une préoccupation essentielle dans tous les cours auxquels s'inscrivent les étudiants.

Conclusion

Le seul véritable moyen d'arriver à corriger l'incapacité manifeste de l'enseignement des dernières décennies à transmettre le goût d'une langue bien comprise et bien écrite réside dans une conviction réelle qu'au cours du curriculum, on doit proposer aux élèves puis aux étudiants une pratique de parole et d'écriture qui gagne en complexité avec les années d'apprentissage. Cette conviction doit s'accompagner d'une volonté politique telle que cet objectif devienne l'affaire de tout le système d'éducation. Et qu'il soit clairement statué par les enseignants dès le plus jeune âge du primaire, que ces exigences non seulement les suivront tout au cours de leurs années d'apprentissage, mais encore leur seront un atout essentiel pour leur vie professionnelle.

c) la situation au collégial

Joceline Lefebvre,
Ahuntsic

A cet atelier sur la continuité de la formation en français du secondaire à l'université, j'ai présenté un texte écrit par un collègue du cégep Ahuntsic, Gervais Fournier. Il s'agit d'un chapitre d'un rapport sur l'implantation d'un centre d'aide en français, dont le titre, *Intermède noir: les limites de notre action* , évoque éloquemment les problèmes auxquels se heurte tout professeur de français au collégial. Ce texte présente une analyse magistrale et percutante des lacunes de l'enseignement du français dans notre système d'éducation. Il propose également des solutions simples et radicales, sans recourir à ce jargon bureaucratique qui s'étale avec complaisance, depuis plusieurs années, dans les programmes concoctés par les fonctionnaires, pour mieux en masquer la vacuité. L'application de ces solutions exigerait toutefois, de la part des hauts fonctionnaires de la DGEC et de la ministre de l'Enseignement supérieur, une véritable volonté politique: faire de l'enseignement du français une priorité nationale.

Ce texte est un vibrant plaidoyer en faveur du texte littéraire, dont la lecture abondante et systématique dès le primaire, et a fortiori au secondaire, est essentielle au développement d'une véritable maîtrise de la langue. Il pourfend également quelques idées reçues que distille un certain discours pédagogique populiste. Vous y lirez ainsi une apologie de l'enseignement de la grammaire, qui devrait occuper, selon Gervais Fournier, une place centrale à l'école primaire et secondaire si on veut garantir le caractère égalitaire et démocratique de notre système d'éducation. C'est au nom de ces mêmes valeurs égalitaires et démocratiques que Gervais Fournier propose l'instauration, au collégial, d'examens nationaux en français, de même que dans toutes les disciplines qui assurent la formation générale ou fondamentale.

Cette proposition d'examen national n'avalise en aucune manière la décision, annoncée par M. Lanoux à la clôture de ce colloque, d'imposer un test de français à la fin des études collégiales. Ce test de français n'est rien d'autre que la répétition de l'examen de français du secondaire cinq! Cette sinistre farce, improvisée par des hauts fonctionnaires que les justes exigences des universités (qui demandent que le DEC atteste une compétence en français) ont acculés au pied du mur, trahit leur absence de perspective et leur incompétence. L'imposition de ce test constitue un désaveu formel des objectifs littéraires et culturels propres à l'enseignement du français au collégial. Elle révèle, d'une manière naïve et transparente, le mépris des bureaucrates pour l'enseignement de la littérature. Il semble que pour eux, la littérature soit un luxe futile, réservé aux conversations de salon d'une élite, alors que c'est l'instrument essentiel du développement de la langue, de la pensée et de la culture générale de nos élèves. Si on veut assurer l'avenir du français au Québec, il

est urgent de redonner, dans l'élaboration des programmes de français, une place prépondérante aux pédagogues qui ont une culture littéraire et humaniste.

Laissons maintenant la parole à Gervais Fournier. Son texte a suscité un très vif intérêt chez les participants à cet atelier; il atteindra, avec la publication des *Actes du colloque*, un auditoire plus large. Souhaitons également qu'il trouve, en haut lieu, une écoute attentive et éclairée.

INTERMEDE NOIR: LES LIMITES DE NOTRE ACTION

Lorsqu'on examine la situation de la maîtrise linguistique de nos étudiants, et surtout celle de la maîtrise discursive - je veux dire: de la pensée organisée et écrite -, il y a un moment légitime de désespoir et de découragement. On devrait être plus continûment stupéfié que l'école primaire ou secondaire produise des difficultés chez à peu près 50% de ses élèves dans les domaines absolument fondamentaux de la maîtrise linguistique et discursive, étant donné que cette maîtrise est la condition du développement de la connaissance dans toutes les disciplines. On devrait se demander plus souvent, en pastichant le titre d'un film italien paru il y a déjà quelques années: comment sommes-nous tombés si bas?

1. À propos du primaire et du secondaire

Même s'il peut être contestable de "jeter la pierre dans le champ du voisin", on peut regretter que la formation qui est donnée à nos étudiants, avant qu'ils nous arrivent, ne soit pas plus rigoureuse et ne soit pas encadrée par des exigences assez fermes. Il est difficile de concevoir que la maîtrise de la langue écrite et de la pensée organisée écrite puisse se développer autrement que par une pratique constante, soutenue, systématique de la lecture et de la rédaction de textes organisés. Il est tout aussi difficile de concevoir que la maîtrise de la langue puisse se développer sans la lecture abondante de textes littéraires. Parce que, à un premier niveau très simple, la littérature est le réservoir par excellence des mots vivants, porteurs de sens. Et, pour pouvoir penser, il faut des mots: plus on a de mots, plus on peut penser; moins on en a, moins on peut penser.

Il y aurait beaucoup à dire sur les richesses contenues dans la littérature: non seulement peut-on y apprendre la langue, mais aussi l'histoire, la psychologie, la sociologie, la philosophie, la politique, etc. On a assez répété que la littérature est la mémoire de l'humanité. Je ne rappellerai ici qu'un aspect limité, quoique fondamental, des richesses auxquelles la lecture des récits peut faire accéder les enfants et les adolescents:

> *Il faut (...) dire des récits qu'eux, et eux seuls, rendent possible la confrontation de l'enfant à des modèles imaginaires, indispensables à l'élaboration de son moi. La formation du jeune exige qu'il rencontre des modèles et des contre-modèles d'humanité qu'il voudra imiter, contester, dépasser, amalgamer,*

détruire, etc., et qui facilitent la structuration de sa personnalité. Les héros des contes, des romans, comme les grandes figures de l'histoire passée ou présente, sont des intermédiaires entre l'enfant et son désir d'être: il se conçoit, il se compose à travers eux: appauvrir la série des médiateurs, accepter qu'elle se limite aux idoles que l'actualité et la publicité créent de toutes pièces, c'est limiter le jeune dans ses possibilités d'épanouissement, et c'est un crime que nous ne pouvons commettre[59].

Deux orientations néfastes se sont installées dans les programmes du primaire et du secondaire, dont on peut penser qu'elles sont responsables de la dégradation actuelle de la maîtrise linguistique et discursive. Toute une série de pratiques, qu'on devrait réformer, semblent également concourir à cette dégradation.

1.1. Deux orientations malheureuses

1.1.1. La réduction de la langue à un instrument de communication

Tout d'abord une conception et un enseignement de la langue comme instrument de communication: cette orientation réductrice conduit inévitablement à un appauvrissement qu'illustre, mieux que je pourrais le faire, Jean Larose, professeur à l'université de Montréal, dans "Le fantôme de la littérature". Ce dernier rappelle un article paru dans *Le Devoir* du 15 septembre 1986, sous la signature du "responsable du programme de français au ministère de l'Éducation", dans lequel celui-ci s'oppose à l'enseignement systématique de la grammaire à l'école primaire et secondaire, parce que, écrit-il, dans cet enseignement,

la connaissance de la langue est imposée de l'extérieur et de la même façon à tous les élèves. Il est donc difficile à un élève de saisir les liens entre ce qu'il apprend à l'école et ce qui lui est utile pour communiquer dans sa vie de tous les jours: demander une information, expliquer un fait, poser un problème, etc.[60]

Voici le commentaire de Jean Larose:

parce que la langue serait faite pour communiquer, l'auteur pose qu'il doit être nocif d'enseigner la langue elle-même, pour elle-même, en elle-même. Enseigner la grammaire "de l'extérieur (remarquez l'emploi de cette catégorie de "l'extérieur"; on pourrait demander: l'extérieur par rapport à quel intérieur?) et de la même façon à tous les élèves", ce serait "évacuer le

---

59 J.-L. Dumortier et Fr. Plazanet, "Les livres et la construction du "moi"", dans *Pour lire le récit: l'analyse structurale au service de la pédagogie de la lecture*, Langages nouveaux, pratiques nouvelles pour la classe de français, Bruxelles et Paris, A. de Boeck et Duculot, 1980, p.13.

60 "Le fantôme de la littérature", texte polycopié d'une conférence, p. 4.

message" et empêcher l'élève d'apprendre ce qui lui est "utile pour communiquer dans sa vie de tous les jours". Ainsi par exemple, étudier l'accord du participe passé en soi (ou, pire encore, apprendre par coeur «La **Cigale et la Fourmi»**), *désorienterait l'élève dans sa vie quotidienne. Il ne saurait plus s'exprimer au cas où, par exemple, il aurait à faire une course à l'épicerie, à dire "non merci, monsieur" à un inconnu qui lui offrirait un bonbon, ou à discuter des chances du Canadien de remporter le championnat*[61].

Il est étonnant qu'on oublie que tout enfant - il y va de sa survie même: c'est un aiguillon assez fort - apprend à communiquer dès le berceau et tout au long de son développement, dans sa vie quotidienne familiale et sociale, qu'il n'a pas à attendre l'école avant de pouvoir le faire, et que donner cette mission à l'école, c'est aussi bien lui donner la mission d'apprendre aux enfants ce qu'ils savent déjà, ou, autrement dit, donner à l'école la mission de ne rien apprendre aux enfants. Si on étendait la perspective de ce "responsable du programme de français au ministère de l'Éducation" à l'enseignement d'autres matières, des mathématiques, par exemple, on soutiendrait que les élèves, dans le cadre de cette discipline, devraient se limiter à apprendre comment mesurer les quantités de farine, de beurre, de lait, nécessaires à la fabrication d'un gâteau, ou bien comment vérifier si on s'est fait rendre la monnaie juste à l'épicerie du coin.

Enseigner la langue dans le cadre réducteur d'une conception de la langue comme instrument de communication (et principalement orale), c'est préparer des analphabètes pour demain. Voilà une bien étrange mission pour l'école!

Cette perspective débilitante pour l'esprit continue à trouver des défenseurs encore aujourd'hui. Dans un article du *Devoir* du vendredi 19 avril 1991, Carole Montpetit rapporte des propos de Michel Thérien, président de l'Association québécoise des professeurs de français, qui ne peuvent que stupéfier: "Le but de l'enseignement du français à l'école publique (...) est d'offrir un minimum de bagage au plus d'élèves possible. Tout le monde doit être capable de lire son bail, par exemple, ou de communiquer convenablement, au plan oral[62]". Comment ce but ne devrait-il pas être d'offrir le **maximum à tous les élèves**? Pourquoi devrait-on enseigner à lire un bail dans le cadre d'un cours de français? Ce projet est critiquable non seulement parce que, justement, tout le monde n'a pas à lire un bail, mais plus fondamentalement parce l'on peut savoir lire un bail sans que cela nous soit enseigné. Comment ignorer que lorsqu'on sait lire des textes littéraires, les textes dont la lecture est justement la plus formatrice, la plus exigeante et la plus susceptible de stimuler le développement des habiletés de lecture, on sait automatiquement lire un bail sans avoir jamais à apprendre à le lire? Et faire lire des baux à des élèves du

---

61 Ibid., p. 4-5.

62 Carole Montpetit, "La querelle des Anciens et des Modernes: La réforme de l'enseignement du français écrit proposée par Québec divise déjà le monde scolaire", *Le Devoir*, le 19 avril 1991, cahier B, p. 1.

secondaire, n'est-ce pas leur imposer une activité qui n'a aucun rapport avec leur vie quotidienne, par conséquent susceptible de les dégoûter de la lecture?

Il me semble qu'on peut déceler derrière de telles conceptions le vieux courant anti-intellectuel qui contamine encore la société québécoise. J'en donnerai un exemple qui "vient de haut": dans un article de *L'Actualité* paru l'an dernier et consacré à un portrait de Claude Ryan, alors ministre de l'Enseignement supérieur, on racontait que ce dernier n'avait jamais lu de romans et qu'il ne voyait pas d'intérêt à une telle activité. Il me semble qu'il n'y a pas beaucoup de pays où une telle déclaration de la part du ministre responsable des maisons d'enseignement - écoles secondaires, collèges ou universités - précisément chargées d'enseigner le roman en particulier, et la littérature en général, n'aurait pas soulevé un tollé, un appel à la démission ou au moins à une rétractation[63].

1.1.2. Les ravages du mythe de l'enfance

La conception mythique de l'enfant, implicite dans l'orientation de l'enseignement primaire et secondaire, est tout aussi dommageable à l'apprentissage des élèves. Les traces de ce mythe de l'enfant, selon lequel il possède déjà la connaissance et est doué d'une lucidité exceptionnelle que les adultes auraient perdue, se manifestent particulièrement dans la valorisation de l'expression spontanée comme forme achevée de l'expression de soi. En réalité, à sa naissance, l'enfant ne sait rien, et il a, pendant toute sa vie, y compris sa vie d'adulte, la tâche d'apprendre. Il doit apprendre à penser, comme il doit apprendre à être libre. Et on ne peut apprendre à penser qu'en se confrontant à la pensée des autres; on ne peut apprendre à penser de façon très élaborée qu'en faisant l'expérience de la pensée élaborée des autres, qui se trouve consignée dans les livres, et qu'en s'exerçant soi-même à la pensée élaborée écrite. Le passage par l'écriture est absolument nécessaire à cause des limites de notre mémoire active immédiate, de notre conscience immédiate: l'écriture étend notre mémoire, permet le développement d'une pensée de plus en plus complexe, organisée, systématique. De même que la liberté personnelle est une conquête difficile, la pensée personnelle exige un travail ardu, de longue haleine. L'adhésion au mythe de l'enfant tout-puissant qui colore l'enseignement fait croire aux élèves qu'ils ont un accès immédiat à une pensée achevée, les installe dans la répugnance devant le dur travail que nécessite tout apprentissage et le leur fait considérer comme inutile et improductif. Et, hélas! l'expression spontanée maintient celui qui s'y confine dans les clichés, dans les lieux communs de la pensée, dans la pensée impersonnelle.

1.2. Des pratiques néfastes

1.2.1. L'enseignement du français comme langue seconde et non comme langue d'enseignement

---

63 La brièveté des délais qui me sont laissés ne m'a pas permis de rechercher la référence exacte de cet article de *L'Actualité*.

Une autre cause de la détérioration de la langue écrite chez les élèves québécois me semble être le statut analogue à celui d'une langue seconde qu'on accorde au français dans l'enseignement. Les symptômes les plus clairs de cette conception apparaissent, en ce qui concerne le secondaire, au détour de remarques de ce type, formulées par les élèves: "Je n'ai pas besoin de faire attention aux fautes dans mon devoir d'histoire - ou de physique ou de morale ou d'économie etc. - parce que ça ne compte pas. Ça compte seulement dans les devoirs de français." De telles remarques indiquent bien que le français est enseigné comme une matière, au même titre que les autres matières, plutôt que d'être considéré comme la langue d'enseignement de toutes les matières. La langue se trouve ainsi réduite à un accessoire: cela est hélas! bien conforme à la conception réductrice de la langue comme instrument. Au contraire, le français devrait être considéré comme langue d'enseignement, et, par conséquent, donner lieu au souci de son enseignement, de sa correction, de son évaluation dans toutes les disciplines. Une telle conception n'est cependant pas l'apanage exclusif du secondaire: tout l'enseignement du cégep en est également tributaire.

1.2.2. Un diplôme d'études secondaires qui renonce à des exigences fermes

L'État a malheureusement renoncé à imposer pour le secondaire des exigences fermes de maîtrise linguistique. Si notre État avait adopté un modèle d'inspiration européenne, il aurait constitué, comme condition d'obtention du diplôme d'études secondaires, un niveau précis de maîtrise de la langue écrite. Ce n'est pas le cas pour le Québec: l'épreuve ministérielle québécoise qui atteste cette maîtrise est noyée dans un ensemble de résultats qui lui enlèvent pratiquement toute signification. Quel est le message implicite d'une telle pratique pour les élèves du secondaire? Ils comprennent évidemment que la maîtrise de la langue écrite n'est pas nécessaire pour obtenir son diplôme d'études secondaires. On ne peut que déplorer un tel message et les pratiques qui le soutiennent.

1.2.3. Etc.

Il y a bien d'autres choses à déplorer: que les programmes de français au secondaire désarticulent l'enseignement de la grammaire - quand on consent encore à en faire - de façon à en supprimer tout le caractère logique; que le programme du secondaire soit trop peu exigeant, ce qui est peut-être une des causes de la prolifération des décrochages et abandons de jeunes qui s'ennuient parce qu'on ne les stimule pas assez, parce qu'on ne leur propose pas assez de tenter des aventures dans l'exploration des mondes nouveaux que sont pour eux les domaines de la connaissance et de la réflexion.

1.3. Conclusion

Disons, pour conclure, que tant que l'école primaire et l'école secondaire ne se donneront pas comme projet

• d'enseigner la langue pour la langue,
• de faire lire abondamment - et dès les premières années du primaire, afin de nourrir, de stimuler le plus tôt possible toutes les facultés encore disponibles de l'esprit et de l'imagination des élèves - des textes littéraires (et aussi non-littéraires), parce qu'ils constituent la mémoire de l'humanité et un réservoir immensément plus étendu et plus riche d'expériences que celui de la prétendue "vraie vie",
• de faire écrire de façon exigeante et systématique des textes d'analyse et de création,

tant que cette révolution urgente ne se produira pas, il est peu vraisemblable que la situation de la maîtrise linguistique et discursive de nos étudiants se modifie très sensiblement.

J'ajouterai une dernière chose sur ce plan: le recours à l'argument de la démocratisation de l'enseignement pour justifier la réduction des exigences de l'école m'a toujours semblé suspect, et même méprisant: il laisse en effet croire que les enfants du "peuple" n'auraient pas l'intelligence ni les facultés nécessaires pour accéder à un niveau de connaissance et d'habileté qui resterait l'apanage de l'élite. Je préfère croire que c'est l'école qui enseigne la facilité et renonce à dispenser une formation exigeante.

2. En guise de transition: apologie de la grammaire

L'enseignement de la grammaire devrait occuper une place centrale à l'école primaire et à l'école secondaire, parce que cet enseignement est un élément essentiel de la formation fondamentale. D'autre part, une société qui se donnerait le projet de devenir de plus en plus démocratique et égalitaire ne pourrait pas faire l'économie d'un enseignement soutenu de la grammaire (en plus, évidemment de la lecture et de l'écriture) auprès des enfants issus des milieux socio-économiques défavorisés. La maîtrise du langage - lecture et écriture -, moyen incontournable de la maîtrise de la connaissance, restera toujours la voie d'accès au partage démocratique du pouvoir dont sont exclus les sans-voix.

Dans le travail pour acquérir une maîtrise de plus en plus grande du langage, et, par conséquent, pour accéder à une pensée de plus en plus développée, l'enseignement de la grammaire n'est pas accessoire - comme semble le laisser croire la conception qu'on s'en fait au secondaire -, il est essentiel. J'essaierai de le montrer à l'aide de quelques exemples. Ainsi, il ne me semble pas y avoir de meilleurs moyens de développer la capacité de l'abstraction chez les enfants que celui qu'offre l'apprentissage des catégories grammaticales: il y a un acquis extrêmement important lorsqu'un enfant peut dire de tel mot particulier qu'il appartient à l'espèce du nom, ou à celle de l'adjectif, ou à toute autre espèce de mots; l'acquis est encore plus grand lorsque l'enfant peut identifier la fonction du mot dans une phrase: sujet, complément d'objet direct, complément d'objet indirect, etc. Beaucoup d'étudiants au cégep ne peuvent pas identifier cette fonction. À cause de cette lacune, ils sont condamnés à la confusion dans la lecture du sens de nombreux énoncés, à l'expression approximative sinon défaillante, à une pauvreté de la pensée désolante - et on éprouve un sentiment de révolte bien légitime devant un échec si patent de

l'école à assurer, à tous les enfants qui lui sont confiés, l'assise à partir de laquelle ils pourraient développer une pensée personnelle et l'exprimer, mais aussi construire leur identité.

Car il n'y a pas seulement un bénéfice du côté du développement de la pensée formelle à savoir que tel mot est sujet du verbe ou que tel autre en est le complément d'objet direct. Il y a un bénéfice encore plus grand du côté du développement de la conscience de soi et de ses limites (au sens de la délimitation des frontières, et non au sens de l'incapacité de dépasser certaines possibilités), de la conscience plus juste de son rapport au monde. Il y a en effet un rapport mystérieux entre, d'une part, la possibilité de reconnaître dans une phrase le sujet et l'objet de l'action, et, d'autre part, la perception plus juste de soi comme sujet, peut-être même la constitution de soi en sujet, sûrement une distinction plus claire de soi et des objets extérieurs.

Je vais terminer cette apologie de l'enseignement de la grammaire en évoquant une expérience bien concrète qui montre combien la connaissance de la grammaire peut être essentielle au progrès de la pensée. J'ai demandé un jour à des étudiants, inscrits à des cours jumelés de littérature et de récupération en français écrit, de décrire la situation initiale et la situation finale d'un récit (puisque tout récit rend compte de la transformation d'un état initial en un état final). Ils se sont fort mal débrouillés dans cet exercice. La plupart du temps, ils dressaient une liste d'actions pour décrire l'état qu'ils devaient caractériser, et cela malgré les définitions que je leur avais rappelées. Dans l'exploration de leur démarche, que j'ai faite ensuite avec eux dans le but de comprendre cette erreur, j'ai découvert qu'ils ne connaissaient pas la distinction grammaticale du verbe d'action et du verbe d'état, ni celle de l'objet et de l'attribut, et que cette méconnaissance se répercutait dans le travail d'analyse littéraire très simple qu'ils devaient faire. Personne ne contestera qu'il est absolument essentiel de pouvoir distinguer un objet sur lequel on agit (de même que l'action que subit cet objet), et un attribut dont on est doué ou dont un objet est doué. Après avoir longuement expliqué à mes étudiants qu'un verbe d'état n'a pas d'objet, mais qu'il appelle un attribut (une qualité, une caractéristique), après avoir ajouté comme contrainte qu'on utilise exclusivement des verbes d'état pour décrire l'état initial d'un récit, j'ai constaté avec bonheur qu'ils pouvaient réussir le même exercice que je leur proposais à nouveau, mais à propos d'un autre récit.

Tout le monde aura compris que la distinction grammaticale de l'objet et de l'attribut, de l'action et de l'état ne reste pas une pure connaissance grammaticale. Elle ouvre surtout les portes de la conscience. Grâce à cette distinction, l'enfant apprend peu à peu à reconnaître sa situation, son état, et, plus tard, l'état de la société, la situation politique, etc.; il apprend aussi à reconnaître la nature des objets qui sont à l'extérieur de lui, et la possibilité ainsi que les limites de son action sur eux. C'est ainsi que s'ouvre pour lui le chemin de la liberté.

Refuser de pratiquer un enseignement systématique de la langue et de la grammaire, c'est mettre un obstacle sur la voie de cette liberté essentielle. Je continue

à trouver extrêmement douloureux le spectacle de ces filles et garçons de 17 ou 18 ans, confinés en trop grand nombre à une sorte de balbutiement, à une indigence de la pensée, que nous sommes parfois tentés de mépriser, mais dont ils ne sont pas les principaux responsables.

On ne peut les en reconnaître responsables qu'en adhérant au mythe de l'enfance toute-puissante. Contre ce mythe, je crois que les enfants sont d'abord vides[64] (et non déjà pleins); ils arrivent à l'école comme des éponges assechées, prêts à tout recevoir, à tout absorber; ils manifestent en général une grande disponibilité intellectuelle, une remarquable plasticité cérébrale. Il est dommage qu'on n'en tire pas le meilleur parti. Et d'abord en leur enseignant la langue et la grammaire - parce que c'est le langage qui nous constitue comme êtres humains.

3. À propos du collégial

3.1. L'héritage du secondaire

L'inconsistance des exigences linguistiques et discursives qui sont énoncées pour l'obtention du DES, et la disparité consécutive du niveau de maîtrise linguistique et discursive chez les détenteurs du DES se répercutent immédiatement au cégep. À ce jour, le cégep a suivi les traces du secondaire sur cette question: et une leçon objective que les cégépiens peuvent voir se confirmer, à la lumière de la pratique de l'enseignement qui leur est dispensé, c'est que, au cégep non plus, il n'est pas nécessaire de posséder, pour obtenir un DEC, une maîtrise linguistique et discursive satisfaisante[65].

Ici encore, contrairement à la tradition européenne, et, sans doute, conformément à la tradition américaine, l'État a renoncé à exiger que des objectifs linguistiques et discursifs bien définis soient atteints par les élèves avant d'obtenir

---

64 Je serais désolé qu'on interprète cette image spatiale selon la vieille tradition: je ne veux pas suggérer qu'il s'agit de "remplir des cruches". Je crois avoir assez dit qu'il n'y a pas d'enseignement sans une activité soutenue de l'élève ou de l'étudiant. Selon le mot tout à fait juste d'Antoine Prost: "Enseigner, c'est faire travailler les élèves" (*Éloge des pédagogues*, Seuil, 1990).

65 Je donnerai ici un exemple limité à la discipline Français et emprunté au cégep du Vieux Montréal où j'ai eu l'occasion de me rendre au cours d'une tournée pendant laquelle je tentais de rassembler de l'information sur les mesures d'aide en français dans les autres cégeps. On m'y a dit qu'on faisait passer à tous les nouveaux étudiants un test de classement en français écrit afin de déterminer si tel ou tel étudiant devrait s'inscrire à un cours de récupération préalable aux cours obligatoires. On a ainsi découvert un étudiant particulièrement faible en français écrit, pour qui les cours de récupération apparaissaient absolument nécessaires: il s'est trouvé que cet étudiant avait déjà fréquenté d'autres cégeps et qu'il y avait déjà réussi trois des quatre cours obligatoires de français.

un diplôme d'enseignement collégial (DEC)[66]. D'un point de vue égalitaire et démocratique on est en droit de le regretter.

Devant la carence de l'État, on peut théoriquement se rabattre sur l'institution: le collège Ahuntsic, comme institution, s'est-il attaché à définir des objectifs de maîtrise linguistique et discursive que ses élèves devraient atteindre avant d'obtenir leur DEC et à mettre en place des moyens qui lui permettraient d'en juger? On est bien obligé de conclure qu'une telle pratique ne s'est pas produite dans le passé.

Devant la carence de l'État et celle de l'institution, la responsabilité de définir des objectifs de maîtrise linguistique et discursive pour les étudiants du Cégep est retombée sur les professeurs du département de français. Ces derniers ont tenté à plusieurs reprises de le faire. Ils n'y sont pas vraiment parvenus. Il serait injuste de le leur reprocher: à ce que je sache, dans aucun pays, cette tâche n'a été confiée à l'assemblée des professeurs chargés d'enseigner la langue et la littérature de ce pays. Et cela particulièrement parce que, généralement, on pense que la responsabilité de l'enseignement de la langue nationale doit être partagée, d'une certaine façon, par toutes les disciplines: en d'autres termes, cela signifie qu'on ne doit pas considérer la langue nationale comme une langue seconde, ni l'enseigner comme une langue seconde.

3.2. Les maux spécifiques au cégep

Plusieurs caractéristiques du cégep actuel font obstacle au développement de la maîtrise linguistique et discursive souhaitable chez nos élèves.

L'enseignement

Ainsi, le fait qu'on ait établi deux sessions consécutives à la place d'une année scolaire, le fait que les groupes soient reconstitués à chaque session, le fait que les étudiants, à cause d'un tel cadre, doivent changer trop fréquemment de professeurs, et, par conséquent être exposés, chaque fois, à une nouvelle méthode de travail, avant même d'être parvenus à comprendre la méthode précédente, etc., constituent

---

66 Les élèves français, par exemple, obtiennent normalement le baccalauréat, qui marque la fin de leurs études secondaires et qui devrait normalement correspondre au niveau de notre DEC, au terme d'un parcours qui dure treize ans, comme le parcours d'un cégépien préuniversitaire dure treize ans (six ans au primaire, cinq ans au secondaire et deux ans au cégep). Pour obtenir leur baccalauréat, les élèves des lycées de France doivent réussir, entre autres, des épreuves nationales de français qui déterminent de façon nationale des objectifs de maîtrise linguistique et discursive (en plus, évidemment, des objectifs qui concernent la connaissance de la littérature). Ces épreuves - le résumé d'un texte, le commentaire composé et l'essai littéraire - donnent lieu à une évaluation pratiquée par des professeurs désignés à cet effet et préparés de façon à limiter le plus possible les écarts d'évaluation d'un évaluateur à l'autre. On pourra lire, dans *Le Monde de l'éducation* de septembre 1990, les "Sujets du bac" de l'an dernier et un "Rappel des instructions officielles" de l'État qui les encadre.

un ensemble de facteurs systémiques qui contribuent à atomiser l'enseignement, à le désarticuler en un trop grand nombre de spécialités limitées et étanches du point de vue de l'étudiant. Une telle organisation est peu compatible avec la formation fondamentale.

Elle interdit les perspectives à long terme; elle interdit à toutes fins utiles les pratiques d'évaluation formative qui permettraient aux étudiants de progresser et de maîtriser des éléments fondamentaux de leur apprentissage, sans subir, avant la date d'abandon, une sanction pénalisante (imposée par l'évaluation continue, cumulative), souvent démoralisante, sinon insurmontable pour l'étudiant; elle interdit une évaluation rétrospective du long terme, du type de la synthèse par laquelle l'étudiant peut manifester l'intégration de ses nouvelles connaissances et le progrès dans sa maîtrise des habiletés discursives fondamentales.

La durée est absolument nécessaire pour permettre la répétition du même type d'exercices - par exemple, la composition d'un exposé écrit -, répétition elle-même nécessaire à l'intégration par les étudiants des habiletés fondamentales que le cégep devrait avoir pour mission de leur faire acquérir. Systémiquement, la formule du cégep nous maintient dans le seul recours à une évaluation à courte vue qui incite encore davantage les étudiants à concevoir leurs études comme une suite de cours sans liens les uns avec les autres, qui amplifie l'effet d'atomisation au détriment du développement chez l'étudiant d'une structure de compréhension, de classement, de maîtrise de ses nouvelles connaissances.

3.2.2. L'incohérence de l'enseignement et des exigences

L'atomisation de l'enseignement a un corollaire tout aussi nocif: elle suscite l'oubli d'exigences fondamentales communes (sur les plans linguistique et discursif) ou la disparité de ces exigences; elle nourrit l'incohérence dans l'enseignement. Si on consent à se situer un moment du point de vue d'un étudiant - c'est-à-dire à regarder les choses de sa position d'étudiant mis au contact de plusieurs professeurs "simultanément" -, on pourra facilement découvrir qu'il est soumis à des exigences non seulement disparates, mais, encore plus, apparemment contradictoires. Ces contradictions peuvent se trouver entre les exigences de disciplines différentes tout aussi bien qu'entre les exigences de professeurs de la même discipline.

3.2.3. La confusion de la liberté d'enseignement avec la liberté d'entreprise

Les tentatives d'adopter des exigences fondamentales communes se heurtent régulièrement, que ce soit au niveau départemental ou au niveau interdépartemental, à l'invocation du respect de la liberté du professeur. Objectivement, cette liberté constitue un obstacle à l'amélioration de la compétence linguistique et discursive des étudiants du cégep, dans la mesure où elle interdit un travail convergent des professeurs de toutes les disciplines - ou, tout au moins d'un nombre significatif d'entre elles - autour des mêmes objectifs de maîtrise d'habiletés

fondamentales. Si on examine toutefois la nature de cette liberté, on découvre qu'il ne s'agit pas de la liberté traditionnelle de l'enseignement (appelée souvent par anglicisme "liberté académique")[67], mais plutôt d'une sorte de liberté apparentée à la liberté d'entreprise. Il y a quelque chose de sombrement ironique à voir ainsi le cégep se faire le défenseur objectif de la valeur principale du libéralisme économique.

Si on observe les pratiques européennes sur cette question, on peut facilement constater que la liberté d'enseignement n'y concerne pas l'objet même de l'enseignement, ni l'établissement des critères d'évaluation des étudiants, ni même les modalités de l'application de ces critères: par exemple, un professeur de second cycle dans un lycée français, à qui on reconnaît une liberté d'enseignement, n'a cependant pas la liberté de ne pas préparer ses étudiants à satisfaire les exigences des examens nationaux.

3.3. Deux solutions "utopiques"

3.3.1. Des examens institutionnels

Notre proximité des États-Unis nous soumet à de nombreuses influences de leur part. On y valorise, y compris dans l'enseignement, le libéralisme économique, avec sa valeur prétendue régulatrice, la concurrence (entre les collèges, entre les universités). Ce système a fait la preuve de ses effets nocifs: on y a vu se multiplier, avant que cela nous arrive, les étudiants s'inscrivant dans les collèges et les universités sans disposer de la maîtrise linguistique et discursive nécessaire à la poursuite de leurs études, si bien qu'aujourd'hui 90% des collèges et universités américains ont dû instituer des mesures de récupération désignées sous le terme de "developmental programms"[68].

Peut-être devrions-nous examiner la tradition européenne des examens nationaux et nous en inspirer, ne serait-ce que pour des raisons économiques: le coût financier et social de la multiplication des étudiants se trouvant en difficulté

---

67 La liberté de l'enseignement autorise évidemment la liberté d'opinion et d'expression: le professeur peut adhérer à un courant idéologique et en témoigner - sans toutefois l'imposer à ses étudiants, cela va de soi; elle lui permet de choisir la méthode d'enseignement et les orientations pédagogiques qui lui conviennent; elle lui permet d'avoir recours, afin d'atteindre les objectifs établis pour son cours, aux modalités qui lui conviennent. La liberté d'enseignement peut parfois s'étendre à certains objets. De ce point de vue, les professeurs des disciplines comme français et philosophie jouissent d'une plus grande liberté que beaucoup d'autres: par exemple, en français, dans un cours qui porte sur le roman, les professeurs, s'ils sont obligés d'enseigner le genre romanesque, ont cependant la liberté de choisir les oeuvres qu'ils veulent. Un professeur de mathématiques ne peut jamais avoir la liberté d'enseigner les théorèmes qu'il veut, ou un professeur de physique, les seules lois qu'il préfère.

68 Cette statistique date de 1984: "Actuellement, seulement 10% de toutes les institutions d'enseignement supérieur n'ont encore implanté aucun programme pour les étudiants sous-préparés" (Jocelyne Désy, *L'aide aux étudiants sous-préparés: le rôle des professeurs dans un centre d'apprentissage*, rapport de recherche, Cégep de Sainte-Foy, juin 1987, 108 pages, p. 19.

d'apprentissage? Assez curieusement, il ne m'est jamais arrivé de rencontrer un texte ou une recherche qui évoque, à propos d'un pays européen, des expériences de mesures d'appoint, de récupération, de rattrapage ou de mise à niveau du type de celles qui font florès aux U.S.A. Tout cela semble typiquement nord-américain, à moins que la présence des océans Atlantique et Pacifique, qui nous enferment sur notre continent, gêne notre communication avec l'Europe et l'Asie, et empêche que nous soyons informés d'éventuelles expériences d'outre-mer. Quoi qu'il en soit, l'apparente absence au Québec de toute référence au moins européenne - reconnaissons que les langues asiatiques constituent un obstacle de taille -, dans cette question des mesures d'aide à l'apprentissage, ne laisse pas d'étonner.

Il y a une piste prometteuse, à première vue, en ce qui concerne le développement de la maîtrise linguistique et discursive de nos étudiants: c'est celle des examens institutionnels, à défaut d'examens nationaux. Comme cet examen définirait un niveau de maîtrise linguistique et discursive, en plus du niveau de maîtrise de la discipline donnant lieu à cet examen, il présenterait l'immense avantage de rétablir une certaine cohérence de l'enseignement, d'assurer une formation de même niveau pour tous les diplômés, d'établir une pédagogie plus marquée par des valeurs égalitaires et démocratiques que par les valeurs du libéralisme économique (liberté d'entreprise et concurrence). Idéalement, ce type d'examen, tout au moins en ce qui concerne le développement de la maîtrise linguistique et discursive, devrait exister dans toutes les disciplines qui assurent la formation générale ou fondamentale et ont recours au texte écrit, c'est-à-dire aussi bien en français qu'en philosophie, en histoire, en sciences politiques, en psychologie, etc[69].

3.3.2. La pratique de l'écriture systématique

Je ne serai pas américanophobe: on explore aux U.S.A. aussi des solutions à notre problème. La plus belle à ce jour est celle de l'écriture systématique. Louise Ménard, professeure de psychologie au collège Montmorency, fait état de cette voie inspirée par des recherches anglo-américaines, dans *L'Utilisation de l'écriture au collégial: étude descriptive*[70]. Il s'agit des expériences désignées par les expressions "Writing Across The Disciplines" et "Literacy Across The Curriculum", qui ont démontré, entre autres choses, que la maîtrise du code linguistique, particulièrement chez les étudiants de niveau collégial et universitaire, ne peut être assurée efficacement que par la pratique systématique de l'écriture "transactionnelle". Ce

---

69 De tels examens institutionnels devraient idéalement prendre la forme d'exposés écrits dont la correction se ferait en tenant compte d'exigences linguistiques, d'exigences discursives et d'exigences de la discipline préalablement précisées.

70 Paru en juin 1990 (120 p.), ce texte est le produit d'une recherche subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial, dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage. Regrettons que le texte de ce rapport, par ailleurs fort intéressant, n'ait pas donné lieu à une épreuve de correction et de révision linguistique: il est, hélas! truffé de coquilles et de fautes, ce qui est particulièrement malheureux pour une étude portant sur un tel sujet.

néologisme sémantique désigne le type d'écriture qui exige qu'on organise, précise, expose sa pensée sur une question, par opposition à l'écriture "mécanique" comme la prise de notes, la transcription d'un texte, etc., qui n'exige pas de retour réflexif sur la justesse de son expression.

Au terme d'une recherche-expérimentation à propos de la maîtrise de la langue, dans laquelle il s'est engagé "à partir du moment où (il a) eu la *certitude morale* que ce manque de maîtrise était la cause principale des difficultés que les étudiants rencontraient dans (ses) cours"[71], Jacques Pelletier, professeur de philosophie au collège de Sherbrooke, propose la même solution en souhaitant une "réforme des collèges" inspirée par ces expériences anglo-américaines. Je reprendrai ici trois énoncés qu'il formule pour décrire les conclusions essentielles de ces expériences:

> *"L'écriture est le ferment de l'apprentissage, pas seulement son enrobage sucré"* (traduction libre d'une phrase de Barbara Walvoord); *on n'apprend vraiment à écrire qu'en écrivant souvent et beaucoup, dans toutes les matières et dans tous les cours; c'est en apprenant à écrire qu'on apprend le mieux à penser*[72].

4. Clôture de l'intermède

Je rappellerai au terme de cet intermède - au cours duquel je me suis permis de dire, peut-être brutalement, parfois de façon provocante, des choses qui sont plus du domaine des intuitions ou des hypothèses, que des thèses bien étayées -, que le but de cet exercice était essentiellement de souligner qu'il y a de consistantes limites à toute action visant à corriger la situation actuelle de l'incompétence linguistique et discursive de plusieurs de nos étudiants.

Ce constat ne doit cependant pas nous conduire à prétendre à une impuissance totale et à opter pour l'inaction. Le pari constant de tout enseignant ne doit-il pas être celui de la possibilité de transformer un état d'apprentissage insatisfaisant en un état satisfaisant? La tâche permanente de tout enseignant ne doit-elle pas être celle de rechercher constamment des moyens et méthodes susceptibles de favoriser un meilleur apprentissage de ses étudiants? Et le seul interdit de l'enseignant n'est-il pas celui de renoncer, de démissionner, d'accepter comme inévitable l'échec de certains étudiants - même si, parfois, certains échecs sont **en fait** inévitables?

---

71 "La maîtrise de la langue écrite, principale clé de la formation intellectuelle de base", p. 17-28. *L'Aide à l'apprentissage: un pas de plus vers l'action*. Actes du colloque intercollégial sur l'aide à l'apprentissage, tenu au collège de Sherbrooke les 2 et 3 mars 1989, p.18.

72 Ibid., p. 24.

Un plan de formation langagière pour le collégial

Claude Noël,
André G. Turcotte,
Édouard-Montpetit

Depuis 1985, diverses démarches conduites au collège Édouard-Montpetit ont attiré l'attention des professeurs, de français et de toutes disciplines, sur les besoins des élèves en matière d'habiletés langagières et sur la place relative de la langue dans la poursuite d'objectifs de formation fondamentale au niveau collégial. Citons plus particulièrement la mise sur pied du Centre d'aide en français (CAF) et la création de la Politique de valorisation de la langue (PVLF) par laquelle le Collège attribua à chacune de ses instances une responsabilité quant à la qualité de la langue et conféra spécifiquement au Département de français celle d'attester l'atteinte d'**un niveau** de maîtrise du **français écrit** par la réussite au cours de l'élève.

Pour appliquer ce mandat, les professeurs de français ont dû revoir plusieurs conceptions communes chez eux: leur rôle comme enseignant spécialiste de littérature et de linguistique, la langue restreinte au seul code linguistique, la lecture et l'écriture comme habiletés difficilement "objectivables", l'évaluation conçue selon des modes intuitifs. En outre, ils ont dû définir un degré de maîtrise de la langue écrite pour chaque cours de la séquence. Pour cela, ils ont cherché à expliciter les objectifs de formation langagière poursuivis dans les cours obligatoires de français et à les intégrer aux objectifs disciplinaires (littérature et linguistique). Ce travail fut effectué dans le cadre d'une recherche-action placée sous notre responsabilité et délimitée par les finalités définies par le département.

LA RECHERCHE

En tant que responsables de la recherche, nous avons travaillé d'abord à définir la maîtrise de la langue comme objet d'enseignement collégial, espérant qu'à

travers cette démarche, les divers problèmes reliés aux conceptions évoquées ci-dessus trouveraient réponse.

Objectifs généraux de la recherche

Avec ces prémisses, nos objectifs de recherche furent simples à établir, bien que difficiles à atteindre: d'abord **expliciter** la formation langagière poursuivie actuellement dans les cours obligatoires de français, puis proposer une **formulation commune** des objectifs de formation langagière et plus précisément des objectifs terminaux, déterminer ensuite la place de ces objectifs dans l'ensemble des objectifs poursuivis dans les cours obligatoires de français au collégial, et enfin décrire les modes d'évaluation de l'atteinte des objectifs de formation langagière de même que les seuils de réussite correspondants.

Méthodologie de la recherche

Certains principes fondamentaux ont guidé notre approche méthodologique. Nous avons orienté notre travail vers une démarche d'étude sur le terrain qui permettait d'analyser les conceptions sous-jacentes aux pratiques d'enseignement de nos collègues quant à la formation langagière et de faire ressortir les «consensus implicites» sur la nature des apprentissages requis des élèves. Notre travail devait également servir à caractériser les activités de lecture et d'écriture en tant qu'éléments essentiels mais distincts de la compétence langagière. Ce travail d'explicitation nous semblait devoir constituer un atout pour aider l'élève à comprendre ce que l'on attend de lui.

Nous avons retenu, comme assise théorique minimale, la notion de compétence langagière proposée par Francine Labelle, Jocelyne Lefebvre et André G. Turcotte dans leur rapport d'étude publié par la Coordination provinciale de français en mai 1989 sous le titre *Éléments pour une définition de la compétence langagière propre au collégial*. Rappelons seulement que cette conception se caractérise par l'imbrication de trois aspects essentiels: **la compétence discursive, la compétence textuelle, la compétence linguistique**. Conscients que la compétence langagière d'un individu ne se morcelle ni dans son apprentissage ni dans sa pratique, nous avons cherché à situer le rôle du collégial dans la formation langagière des élèves en tenant compte de deux principes: tous les niveaux scolaires contribuent au développement de tous les aspects de cette compétence; le développement de cette compétence n'est jamais achevé.

Pour déterminer la spécificité du niveau collégial, nous avons postulé que son action devait se caractériser par la complexité des tâches langagières exigées des élèves et par leur autonomie dans l'accomplissement de ces tâches. La définition que nous nous sommes donnée de ces concepts a conditionné par la suite l'énonciation des objectifs de formation langagière. Nous ne rappelons ici que deux aspects de ces définitions. Par **complexité des tâches**, nous entendons que le niveau collégial doit proposer des activités langagières (informer, expliquer, convaincre) à la mesure des

activités intellectuelles demandées aux cégépiens (reconnaître, analyser, appliquer, interpréter et évaluer), et ce, dans la compréhension et la production de textes de plus en plus complexes. Par **autonomie** des élèves, nous entendons l'aptitude à résoudre par soi-même les problèmes langagiers rencontrés et l'aptitude à développer des idées à partir d'un point de vue et dans un style personnels.

Démarches de recherche

Nous avons conduit nos travaux en trois étapes. La première nous permit d'établir une nomenclature des objets de formation langagière à partir d'une enquête où nous invitions quelques collègues à décrire leurs pratiques d'évaluation en lecture et en écriture. Lors de la deuxième étape, un enquête auprès d'un échantillon plus large nous a permis de revoir la nomenclature proposée, de distinguer les éléments de celle-ci qui devraient faire l'objet d'un enseignement ou d'un renforcement au collégial, et de recueillir des données sur la mise en séquence des objets de la formation langagière. S'en est suivi un travail précis, minutieux, rigoureux de définition d'objectifs terminaux de formation langagière propres au collégial et la conception d'un plan d'ensemble de la formation langagière au collégial répondant à la problématique globale définie au départ.

UN PLAN DE FORMATION LANGAGIÈRE

Ce plan de formation langagière ainsi que la définition détaillée des objets de formation langagière qu'il recouvre constituent, à ce jour, les résultats les plus intéressants de notre recherche d'un point de vue théorique. Du point de vue de l'activité pédagogique, la séquence intégrant les objectifs de formation langagière adoptée par le département représentent un résultat pratique porteur d'espoir.

Nature du projet: objectifs et composantes

Ce plan de formation langagière poursuit un certain nombre d'objectifs qui déterminent ses composantes. Il doit fixer les acquis préalables à l'entrée au collégial et les apprentissages à effectuer dans les cours obligatoires de français. Il doit assurer l'intégration des objectifs de formation langagière aux objectifs disciplinaires des cours. Il doit préciser également quelles habiletés seront évaluées, à quel moment et par quels moyens elles le seront; ainsi il vise à garantir que les connaissances langagières enseignées dans un cours donné se greffent à d'autres connaissances langagières dont l'acquisition a été préalablement mesurée. Enfin, il veut offrir à l'élève des moyens pour consolider ses apprentissages langagiers (matériel et ressources d'aide).

Ce plan de formation recouvre donc divers éléments: la formulation des objectifs terminaux de formation langagière et la taxonomie qui en constitue les fondements; des modalités d'intégration de ces objectifs aux objectifs disciplinaires; des propositions fixant les modalités de l'évaluation formative et sommative, les

formes d'évaluation et leur équivalence, les seuils de réussite aux cours, les critères d'évaluation; diverses grilles de correction; des avenues pour le développement des modalités de soutien autant pour la mise à niveau des élèves n'ayant pas les préalables à l'entrée au collégial que pour le perfectionnement dans les secteurs de la langue visés par les objectifs de niveau collégial.

Objectifs généraux de la formation langagière au collégial

Pour définir un cadre général de la formation langagière, nous avons proposé au Département l'adoption des trois énoncés suivants: d'abord un objectif global déterminant que les cours obligatoires de français doivent permettre à l'élève de «développer sa compétence discursive, textuelle et linguistique pour devenir un lecteur et un rédacteur autonome». Puis, deux objectifs généraux pour caractériser les apprentissages de l'élève en lecture et en écriture: «développer sa compétence à reconstituer le sens de textes en tenant compte de la situation de communication (compétence discursive), de la structuration de la pensée de l'auteur (compétence textuelle) et de l'énoncé de cette pensée (compétence linguistique)»; «développer sa compétence à produire des textes par lesquels il communique (compétence discursive), structure (compétence textuelle) et énonce sa propre pensée (compétence linguistique)».

Objectifs terminaux de formation langagière

Des objectifs terminaux précisant les objets d'apprentissage à évaluer dans les cours obligatoires ont été spécifiés pour la lecture et l'écriture. Au nombre de 17 dans chaque domaine, ils se renvoient d'un domaine à l'autre dans un jeu de rapports complexes. Comme les objectifs généraux, ils ont été formulés à l'intention de l'élève et en fonction des apprentissages langagiers, non disciplinaires. Les objectifs terminaux en lecture recouvrent les processus d'identification et de reconnaissance, d'analyse et d'interprétation de même que d'évaluation des caractéristiques discursives, textuelles et linguistiques d'un texte. Les objectifs terminaux en écriture spécifient les activités de production d'un texte, soit l'adaptation de ce texte à la situation de communication, la rédaction du texte (préparation, rédaction proprement dite, révision et mise en page) et l'application des règles du code linguistique dans le processus de rédaction. On en trouve quelques exemples à l'annexe A.

Taxonomie de la compétence langagière

Le résultat de ce travail: une description précise, rigoureuse et cohérente des **habiletés langagières** (connaissances procédurales) et des **savoirs** (connaissances déclaratives) correspondants. En effet, chaque objectif terminal est accompagné de la liste des habiletés langagières qu'il soustend; chaque habileté langagière est à son tour précisée par une liste des connaissances requises pour l'actualisation de ces habiletés selon l'exemple présenté à l'annexe B. Cette taxonomie peut aider le travail des professeurs de français tant dans la planification d'une séquence des apprentissages

pour l'ensemble des cours obligatoires, dans la préparation d'un cours en particulier, que dans l'élaboration des activités d'évaluation de ces apprentissages. Mais en plus d'être une ressource à l'enseignement, cette taxonomie constitue un outil de référence pour tout professeur qui est amené, dans sa réflexion, à définir plus précisément son rôle quant à la formation langagière à donner à ses élèves dans le cadre des cours de littérature ou de linguistique qu'il dispense.

La formation langagière et les objectifs disciplinaires

Les résultats de notre recherche nous ont conduit à préparer, avec des collègues du département, la création d'une véritable séquence des cours obligatoires dont la progression s'appuie sur le développement d'habiletés langagières et intellectuelles plutôt que sur les contenus disciplinaires.

Certains paramètres ont balisé notre travail de mise en séquence des apprentissages langagiers. Nous avons retenu de distinguer, parmi les objectifs terminaux poursuivis, ceux dont l'atteinte est préalable aux études collégiales et ceux dont la poursuite doit faire l'objet d'un enseignement au collégial; de déterminer un niveau de maîtrise de ces habiletés pour chaque session de la séquence selon le degré de complexité des **opérations intellectuelles** qu'elles exigent (reconnaissance et identification, analyse et interprétation, évaluation et critique) et selon le degré de complexité des **objets langagiers** eux-mêmes (des unités du code et du vocabulaire à des éléments de style, à des relations d'ensemble forme/sens).

Quant à l'intégration des objectifs de formation langagière aux objectifs disciplinaires, diverses préoccupations en ont déterminé les conditions essentielles de réalisation. Il fallait définir avec une égale précision et une même rigueur les objectifs disciplinaires et les objectifs langagiers; ajuster les objectifs de formation langagière à la séquence des savoirs et des habiletés disciplinaires; déterminer la place accordée à la formation en lecture et en écriture, par rapport à la littérature et par rapport à la formation fondamentale; tenir compte de la «culture locale» du Collège (l'orientation actuelle des cours, les compétences locales, les préoccupations langagières de l'institution toute entière).

Projet de séquence intégrant la formation langagière aux objectifs disciplinaires

Le projet, né de consultations nombreuses auprès de tous les membres du Département, définit d'abord des objectifs généraux applicables à l'ensemble des cours et incluant des objectifs de savoir (connaissances déclaratives portant sur les objets langagiers et disciplinaires des cours), des objectifs d'habiletés (connaissances procédurales portant également sur ces deux types d'objets) et des objectifs d'attitudes. Ensuite, une séquence à trois paliers propose le développement des habiletés langagières et intellectuelles

1e en **lecture** au moyen d'un cours d'entrée obligatoire,

2e en **analyse et interprétation** par 2 cours choisis parmi 4.

3e en **synthèse** par un cours de sortie obligatoire.

Pour chacun de ces cours, on a établi une description des habiletés spécifiques et des seuils de réussite. Ceux-ci sont définis qualitativement et caractérisent la mesure à prendre dans quatre champs: les savoirs, les habiletés en lecture, celles en écriture, la maîtrise du code. Les cours retenus pour poursuivre ces objectifs sont les suivants: le cours 601-302 (Discours narratif) comme premier cours, les cours 601-102 (Discours poétique), 601-202 (Théâtre), 601-402 (Essai) et 601-902 (Linguistique) comme choix de cours de deuxième niveau et le cours 601-935 (Littérature et société québécoises) comme cours de troisième niveau.

TRAVAUX EN COURS OU À VENIR

Cette séquence, adoptée par le Département de français lors des réunions pédagogiques tenues les cinq et six juin 1991 amène la poursuite de certains travaux: une définition plus précise des seuils de réussite associés à chaque cours, une description détaillée des critères d'évaluation des performances des élèves par rapport à ces seuils, des propositions concernant les modes et les outils d'évaluation; une description des objectifs généraux disciplinaires associés à chacun des cours de la séquence; l'élaboration de matériel de formation déterminé par la définition exhaustive des connaissances déclaratives et procédurales associées aux objectifs terminaux.

Parallèlement à ces travaux, des moyens pour voir à la mise à niveau des élèves qui entrent au collégial sont en préparation. Un test d'évaluation diagnostique des compétences linguistique et textuelle en écriture et en lecture, élaboré par Chantal Charbonneau, Claude Noël et André G. Turcotte, sera expérimenté en août 1991. Dans le cadre du cours de mise à niveau crédité mais non comptabilisé dans le DEC offert dès août 1991 aux élèves qui auront choisi de s'y inscrire, ce test servira à l'analyse des profils des élèves et à l'établissement de plans de réapprentissage à la mesure des besoins manifestés par chacun. Aussi, le matériel pédagogique nécessaire au réapprentissage des connaissances et habiletés de base en lecture et en rédaction qui existe déjà au CAF sera complété par des productions liées à ce cours de mise à niveau de même que par la création, par Claude Noël, d'un tutoriel en français écrit pour les élèves désireux de travailler en autocorrection.

Finalement, d'autres études permettront de compléter ce plan de formation langagière pour les élèves de niveau collégial, plus particulièrement la formulation d'objectifs terminaux et l'élaboration d'une description des connaissances et des habiletés correspondantes pour le développement de la compétence d'un auditeur/locuteur efficace.

Ce plan de formation auquel nous sommes parvenus avec notre département au cours d'un long cheminement s'inscrit dans une politique institutionnelle de valorisation de la langue (PVLF) qui a eu l'intelligence de reconnaître que le souci et la responsabilité de la qualité de la langue incombe à tous, à des titres différents

bien sûr, et selon les rôles et fonctions que chacun remplit. Sous-jacent à cette politique se trouve un objectif commun premier: la formation la plus adéquate possible des élèves dans le cadre de valeurs humaines et sociales au centre desquelles l'aptitude à communiquer s'affirme comme une habileté fondamentale.

ANNEXE A

Exemples d'objectifs terminaux d'apprentissage:

EN ÉCRITURE

1. Compétence discursive
   - 1.1 Choisir un type de texte approprié aux intentions de communication.
   - 1.2 Produire un texte de type informatif.
   - 1.3 Produire un texte de type analytique.
   - 1.4 Produire un texte de type argumentatif.
   - 1.5 Produire un texte de type descriptif.
   - 1.6 Produire un texte de type narratif.
   - 1.7 Produire un texte de type expressif.
   - 1.8 Produire un texte à caractère mixte.
   - 1.9 Choisir des moyens d'expression appropriés à la situation de communication.

EN LECTURE

1. Compétence discursive
   - 1.1 Identifier les caractéristiques discursives d'un texte.
   - 1.2 Interpréter le choix des moyens d'expression par rapport à la situation de communication.
   - 1.3 Évaluer les qualités discursives d'un texte.

ANNEXE B

OBJECTIFS TERMINAUX D'APPRENTISSAGE	HABILETÉS LANGAGIÈRES REQUISES	CONNAISSANCES REQUISES
2 Reconstituer la structuration du sens d'un texte	- reconstituer la structuration et la progression des idées dans un texte	- connaître le principe de structuration des idées dans chaque partie du texte
		- connaître les grandes parties d'un texte
		- connaître le principe de progression des idées dans le développement d'un texte
		- connaître les marques linguistiques exprimant la progression des idées dans un texte
	- distinguer les idées principales et secondaires d'un paragraphe	- connaître le principe d'unité de forme et de sens du paragraphe
		- connaître les éléments constitutifs et les règles de composition d'un paragraphe
		- connaître les notions d'idées principale et secondaire et leur importance relative
	- reconstituer la structuration des idées dans chaque paragraphe	- connaître le principe d'unité de forme et de sens du paragraphe
		- connaître le principe de structuration des idées dans le paragraphe

Une solution motivante pour les étudiants faibles en français écrit:

Le jumelage du cours de mise à niveau avec un cours de littérature

Gervais Fournier,
Ahuntsic

1. MOTIFS QUI ONT CONDUIT À CETTE EXPÉRIENCE

1.1. L'échec du cours de récupération non-jumelé

Le premier motif qui m'a[73] conduit à rechercher une nouvelle solution au problème du défaut de maîtrise de la langue écrite chez beaucoup de nos étudiants, c'est l'échec même de l'expérience des cours de récupération à laquelle j'ai participé. Précisons les conditions de cette expérience: il s'agissait d'un cours offert aux étudiants ayant obtenu moins de 42% au TÉFEC; ce cours n'était pas crédité, c'est-à-dire qu'il ne pouvait remplacer ni un cours obligatoire, ni un cours complémentaire: c'était un cours supplémentaire; les participants s'y inscrivaient volontairement: ce cours n'était pas obligatoire. Le caractère facultatif du cours nous avait semblé pouvoir garantir une certaine motivation chez les participants.

Cette motivation escomptée ne s'est pas trouvée au rendez-vous. A sa place, on a dû faire face à un absentéisme important qui augmentait dès que le travail exigé dans le cadre d'autres cours accaparait l'attention de nos étudiants. Les abandons se sont multipliés. Parmi ceux qui restaient, il arrivait que certains choisissent de ne pas faire leurs exercices lorsqu'ils se sentaient débordés ailleurs. Un collègue racontait - c'était de l'humour - qu'il devait fermer à clé la porte de sa salle afin d'empêcher son

---

73 J'utilise ici, souvent improprement, la première personne du singulier: je travaille régulièrement, depuis plusieurs années, avec une collègue, Marie-Christine Dancette, qui a consenti à me faire part de son avis à propos du sujet de cet atelier; je lui suis redevable de certaines idées qui sont exposées ici. Je tiens à lui en rendre témoignage et à l'en remercier.

dépeuplement au moment des pauses. Dans certains groupes, des vingt étudiants d'origine, il n'en restait que cinq ou six à la fin de la session. Et les derniers résistants ne réussissaient pas tous. Il est arrivé qu'on atteigne 85% d'abondons et d'échecs dans un groupe. Tous les professeurs qui ont expérimenté ce cours ont jugé leur aventure plutôt démoralisante.

1.2. L'absence de lien entre le cours de récupération et le travail littéraire spécifique au cégep (la motivation du transfert)

D'autre part, beaucoup d'étudiants se plaignaient du fait que ce qu'ils devaient faire dans le cadre du cours de récupération ne leur semblait pas utile, n'avait pas de lien avec le travail qu'ils devaient accomplir dans leurs autres cours. Ils appréhendaient que leur participation à un cours de récupération retarde leurs études, prolonge leur séjour au cégep. Ils ne comprenaient pas que nous puissions soutenir que, s'ils développaient une plus grande maîtrise de la langue écrite, ils connaîtraient moins d'échecs et réussiraient sans doute plus facilement les cours obligatoires: cette promesse de bénéfices lointains ne les convainquait pas. Ce qu'ils retenaient, c'est qu'ils devaient travailler pour rien: ils ne recevaient aucun salaire pour leurs efforts - c'est-à-dire aucun crédit.

1.3. La recherche d'un renouvellement de mes méthodes pédagogiques

Parallèlement à l'expérience des cours de récupération, je poursuivais un enseignement littéraire dont je devenais de moins en moins satisfait: là aussi se posait le problème de la motivation et de l'intérêt de mes étudiants. J'étais parvenu à un tournant où je me suis demandé si j'aurais le courage de me rendre à la retraite en affrontant, pendant de nombreuses années encore, la lourde épreuve du combat incessant que je devais mener pour maintenir des exigences minimales, pour espérer voir éclore chez mes étudiants, sinon quelques éblouissements devant la littérature, tout au moins des signes épisodiques du plaisir que j'aurais aimé leur voir découvrir à la lecture de certains textes.

Comme préparation à l'enseignement, je n'avais fait que le parcours littéraire classique: licence, maîtrise et doctorat en lettres modernes. Je ne m'étais jamais sérieusement préoccupé de pédagogie. Je peux même avouer avoir participé au courant à la mode, peut-être jusqu'à la fin des années soixante-dix, qui consistait à considérer les études ou recherches pédagogiques avec un petit sourire méprisant. Devant la perspective de devoir démissionner de l'enseignement par écoeurement - et la démission peut prendre diverses formes: ce peut être quitter son poste, ce peut être aussi y rester, mais abandonner toute exigence, chercher à en faire le moins possible - ou celle d'en mourir d'épuisement, j'ai consenti à explorer un peu les solutions que la voie de la pédagogie pourrait m'offrir.

Sur cette voie, j'ai reçu comme un choc quelques phrases des écoliers de Barbiana dans la *Lettre à une maîtresse d'école*:

Si chacun de vous savait qu'il lui fallait à tout prix faire réussir tous ses élèves dans toutes les matières, il faudrait bien qu'il se creuse les méninges pour trouver le moyen de les faire passer. Moi je vous paierais à forfait. Tant pour chaque gosse qui s'en tire dans toutes les matières. Ou mieux encore une amende pour chaque gosse qui n'arrive pas à s'en sortir dans une matière[74].

La lecture de la thèse de Philippe Meirieu[75], la participation à quelques ateliers consacrés à des réflexions pédagogiques m'ont conduit à remettre en question plusieurs de mes idées et de mes pratiques.

- Je rappellerai d'abord que la question fondamentale à laquelle tout enseignant est confronté, comme le dit si bien Meirieu, est celle de savoir *comment s'opère l'apprentissage chez l'enfant, donc de déplacer le problème pédagogique de la cohérence du discours de l'enseignant à la constitution du savoir par l'apprenant*[76].

Dans la deuxième partie de l'*Itinéraire des pédagogies de groupe*, Meirieu se propose de fonder au plan philosophique la recherche pédagogique. Il s'attache d'abord à installer le postulat d'éducabilité: "L'on ne peut presque pas instruire sans supposer toute l'intelligence possible dans un marmot[77]", à partir d'une évidence qu'on a tendance à oublier: "Faire réussir tous les élèves dans toutes les matières, rechercher et mettre en place les stratégies requises pour que tous puissent effectuer les apprentissages proposés, ne jamais rejeter sur l'élève la responsabilité de l'échec tant que l'on n'a pas épuisé tous les moyens possibles pour le faire réussir... tout cela apparaît comme le passage obligé pour entrer dans le débat pédagogique". C'est "la maxime même du projet pédagogique" pour autant que l'on se propose de faire autre chose que de "ne toucher [...] en rien à la répartition "naturelle" des compétences"[78].

Meirieu a bien raison d'évoquer le vertige qui risque de s'emparer du pédagogue devant la perspective de se retrouver confronté à la "remise en question permanente". Il m'est arrivé de faire cette expérience: "la fatigue, le découragement, les contraintes institutionnelles (m'ont déjà imposé) le renoncement", même si "cela ne peut faire oublier qu'il aurait dû être possible d'aller plus loin, jusqu'à la réussite complète qui reste le véritable objectif[79]". Devant l'échec obstiné d'un étudiant, j'ai été tenté de m'en tenir, comme le dit Alain, "à ce jugement sommaire, que l'on entend encore trop: "ce garçon n'est pas intelligent"". Et j'ai aussi pensé que je m'épuiserais à appliquer les exigences d'Alain:

---

74 Mercure de France, 1977, p. 109.

75 *Itinéraire des pédagogies de groupe, apprendre en groupe ?* -1 et *Outils pour apprendre en groupe, apprendre en groupe ?* - 2, collection Formation, Chronique sociale, Lyon, 1984.

76 Op. cit., I, p. 44.

77 Alain, cité par Meirieu, op. cit., I, p. 142.

78 Op. cit., I, p. 140.

79 Ibid., I, p. 142.

Mais cela n'est point permis. Tout au contraire, c'est la faute fatale à l'égard de l'homme, et c'est l'injustice essentielle, de le renvoyer ainsi parmi les bêtes sans avoir employé tout l'esprit que l'on a et toute la chaleur d'amitié dont on est capable, à rendre à la vie ces parties gelées [80].

Il faut donc parier pour l'éducabilité universelle comme "principe régulateur", c'est-à-dire pour "dirige(r) la pensée dans son effort" et non comme "principe constitutif" d'essence métaphysique[81]:

Au regard de la science, l'éducabilité totale n'est jamais "vraie"; mais, au regard de la pratique qu'elle autorise, c'est une thèse juste. Son objectif n'est pas de rendre compte de la réalité mais de la transformer et c'est dans sa fonction pratique qu'elle doit être considérée. (...) il n'est pas question ici de nier le handicap; mais de chercher à le comprendre et à le surmonter [82].
Le postulat de l'éducabilité (...) se présente comme un présupposé à actualiser, prend en compte les différences objectives qui peuvent se présenter et recherche les moyens spécifiques de faire progresser chacun [83].

Voilà pour la position de principe...

2. L'ORIENTATION PÉDAGOGIQUE

2.1. Primauté de l'analyse sur toute autre méthode et pratiques convergentes d'analyse

Nos étudiants en récupération ne connaissent à peu près rien du fonctionnement de la langue même s'ils savent l'utiliser pour une communication élémentaire. Ils ne disposent d'aucun outil sûr pour réfléchir sur la langue, l'analyser, même l'apprécier. Ce constat m'a conduit à insister de façon prioritaire sur l'analyse du fonctionnement de base de la langue. Je revois avec eux les outils qui servent à l'analyse logique et grammaticale: la phrase, les propositions, la nature et les fonctions des mots. Je leur fais aussi analyser des problèmes grammaticaux de leurs propres textes: cela me semble d'autant plus important que les difficultés varient d'un étudiant à l'autre.

Cette pratique de l'analyse systématique se poursuit dans le domaine littéraire à propos aussi bien des courts récits qui sont étudiés en *Lecture et analyse* que des textes d'analyse composés autour de ces récits. On réfléchit sur l'organisation du récit, sur le sens de tel épisode à la lumière de tel autre, etc. On passe de l'identification du sujet de la proposition (sur le plan de la grammaire) à

---

80 Alain, cité par Meirieu, op. cit., I, p. 142.
81 Meirieu, op. cit., I, p. 150-151.
82 Ibid., I, p. 151.
83 Ibid., I, p. 152.

l'identification de l'idée principale (et des idées secondaires) d'un paragraphe, et à celle de l'idée directrice d'un texte d'analyse. Ou encore: on passe de la distinction grammaticale des verbes d'état et des verbes d'action à la distinction et à la description, dans le domaine des récits, de l'état (ou de la situation) initial et des événements. J'essaie de pousser mes étudiants à tout penser, à tout écrire à la lumière de la conscience analytique: je leur demande d'écrire et de se regarder écrire; d'écrire et en même temps d'analyser ce qu'ils écrivent. Peut-être écrivent-ils des textes moins longs, mais ils sont plus pensés, plus réfléchis.

Comme on le voit, dans mon obsession analytique, je cherche à ne jamais perdre de vue un seul élément de la série: le mot, la proposition, la phrase, le paragraphe et le texte.

2.2. Renoncer à enseigner

J'évite ensuite le plus possible d'enseigner, au sens traditionnel du terme: j'évite systématiquement le cours magistral. Bien sûr, il n'est pas possible de s'abstenir totalement d'enseigner, mais lorsque je dois le faire, je limite strictement la durée de l'exposé: 15 ou 20 minutes. En revanche les étudiants doivent acheter des cahiers où sont reproduits tous les éléments de la théorie et de la méthodologie, nécessaires pour le cours, ainsi que toute une batterie d'exercices sur lesquels portera l'essentiel de la session. Ces cahiers exigent un travail de rédaction soutenue - et souvent reprise à cause d'ajustements dont on découvre la nécessité en cours de route.

Certains départements de français ont intitulé leur cours de *Relation d'aide en français écrit*: "Enseigner, c'est apprendre". Cet aphorisme suggère assez bien que le fait qu'on enseigne n'assure en rien que l'étudiant apprenne; il montre aussi que c'est l'étudiant fort, celui qui joue le rôle du tuteur, qui risque d'apprendre quelque chose à l'occasion de son travail auprès d'un étudiant faible. Il y a un autre aphorisme qui rend assez justement compte d'une expérience qui est à la portée de tout le monde: "On n'apprend que ce qu'on découvre soi-même".

2.3. Toujours questionner et refuser de répondre à toute question

Je renonce le plus possible à enseigner afin de permettre à mes étudiants d'apprendre parce qu'ils découvriraient par eux-mêmes ce que j'aurais le projet de leur enseigner. Cela ne veut pas dire que ma tâche se réduise à regarder mes étudiants travailler. Au contraire, cette nouvelle tâche exige la recherche constante de questions à partir desquelles les étudiants vont "s'enseigner" eux-mêmes - en ayant bien sûr recours aux outils qui leur sont fournis.

Il y a des questions qui sont préparées d'avance: c'est le cahier d'exercices dont la taille varie de 60 à 80 pages - j'en précise la taille pour bien montrer que ce sont les étudiants qui doivent travailler et que presque rien ne leur est enseigné.

Il y a les questions qu'il faut constamment inventer sur le vif: un des principes de conduite que j'essaie de m'imposer - et j'ai bien du mal à m'y tenir-, c'est de ne jamais répondre à une question autrement que par une autre question. Au début, cette conduite incite parfois des étudiants à exprimer leur frustration, mais après un certain temps, en général, ils reconnaissent l'intérêt de cette procédure[84].

2.4. Un travail personnel permanent en classe et hors classe, rigoureusement encadré

Les rencontres en classe comportent un part très importante de travail individuel: il y a toujours des questions auxquelles les étudiants doivent répondre par écrit, des exercices qu'ils doivent composer. C'est la même chose à l'extérieur de la classe. Comme les cours jumelés durent six heures hebdomadairement en classe - réparties en trois blocs de deux heures -, nos étudiants sont prévenus qu'ils auront en moyenne six heures de travail à faire chez eux chaque semaine. Là aussi, ils doivent lire des textes, répondre à des questions, composer des analyses: tout ce travail donne lieu à une vérification rapide (10 points sont réservés à cette activité: c'est le dossier). Dès qu'il manque un exercice dans le dossier d'un étudiant, ce dernier est invité à expliquer cette absence et il est prévenu du danger que représente toute abstention de sa part. L'encadrement va encore plus loin: lorsqu'un étudiant s'absente d'une rencontre, il lui est demandé de s'expliquer sur cette absence dès la prochaine rencontre.

A première vue, tout cela peut avoir l'air un peu policier. Ces démarches ne sont pas faites sur un ton répressif. Elles visent à rappeler à celui qui est tenté de dériver que son succès éventuel est lié à son engagement ferme et à son propre travail soutenu: c'est une sorte de rappel de la responsabilité de l'étudiant dans son apprentissage. Il y a une sorte de contrat entre le professeur et l'étudiant: le professeur s'engage à faire tout ce qui est en son pouvoir pour faire réussir chacun de ses étudiants; en contrepartie, chaque étudiant s'engage à remplir systématiquement les tâches qui lui sont demandées.

Ce qui est visé par cet encadrement, c'est l'intégration et le développement chez les étudiants d'une méthode de travail, c'est l'acquisition d'une discipline ferme dans le travail, c'est l'adhésion à la rigueur. Je vise à faire acquérir aux

---

84 Je donne un exemple à propos du cours de récupération en français écrit: un étudiant doit rédiger des explications grammaticales dans le cadre de l'auto-correction d'un de ses textes; certaines de ses explications sont ou incorrectes ou insuffisantes. Il doit donc reprendre ses analyses incorrectes. Il me demande ce qui ne va pas, me prie de lui expliquer ses erreurs. Alors, je lui demande comment il s'y est pris pour composer telle analyse grammaticale. Quel instrument a-t-il d'abord consulté? Le dictionnaire? Quel renseignement utile y a-t-il découvert? La grammaire? Qu'y a-t-il découvert? Par quelle voie? Comment applique-t-il ce qu'il a découvert à sa propre erreur grammaticale? etc. Il est très profitable de faire répondre par écrit à une telle série de questions: le professeur peut voir clairement où son étudiant fait éventuellement une erreur; l'étudiant développe une procédure d'analyse rigoureuse.

étudiants une méthode à laquelle ils adhéreraient parce qu'ils en découvriraient l'utilité et la productivité. Pour cela, je leur enseigne la méthode elle-même afin qu'ils la comprennent, la contrôlent. C'est le cas, par exemple, de la méthode de l'autocorrection qui leur est expliquée, réexpliquée et illustrée. Certains mettent sept à huit semaines avant d'y adhérer et de la maîtriser: cela s'explique par le fait qu'ils ont été conditionnés à penser qu'écrire quelque chose, n'importe quoi, suffit. Il faut contrer, défaire cette attitude, les convaincre que tout dans l'écriture doit être raisonné, contrôlé par eux. Et c'est une discipline à laquelle il est très difficile pour certains de se soumettre. Dans ce travail d'enseignement, je pense qu'il faut à la fois de la souplesse et de la fermeté. Il faut comprendre les blocages pour les lever. Il faut expliquer que la maîtrise recherchée prend du temps et du travail acharné, que les premières notes peuvent être décourageantes,.. C'est l'école du plaisir différé!

2.5. Une pratique systématique de l'évaluation formative

Comme professeur, je m'engage à préparer adéquatement mes étudiants à tout exercice évalué ou à tout examen. Pour y parvenir, j'utilise une démarche fortement marquée par la pratique de l'évaluation formative.

J'en donne un exemple: j'ai le projet de faire composer à mes étudiants un texte de 250 mots, sous forme de paragraphe logique, qui répondrait à la question suivante, et qui donnerait lieu à une évaluation sommative[85]: "Montrez que "Conte de Noël" de Maupassant est un conte fantastique". Avant de leur proposer cette question, voici les étapes que je demande à mes étudiants de parcourir (après les avoir prévenus qu'il y aura un petit examen dont la question sera: "Montrez que tel conte [non-identifié bien sûr à cette étape] est un conte fantastique", et qu'ils devront pour cela composer un paragraphe logique de 250 mots):

1. ils doivent lire les pages de théorie consacrées à la définition du genre fantastique et répondre individuellement par écrit à un certain nombre de questions qui portent sur les concepts utilisés dans cette définition; ils doivent lire la description théorique d'un paragraphe logique et, là aussi, répondre à des questions qui portent sur cette lecture;
2. ils doivent lire attentivement un conte fantastique de Maupassant, "La main d'écorché" par exemple, et fournir par écrit le sens contextuel des mots les plus difficiles du texte; ils sont soumis à un contrôle de lecture qui porte sur le vocabulaire (1 point) et le sens littéral du texte (4 point);
3. en classe, il y aura un débat au cours duquel on demandera aux étudiants comment ils pourraient répondre à la question proposée (cette étape vise à leur faire prendre conscience de la nature de l'idée principale du paragraphe logique qui répondrait à cette question), et ce qu'ils identifieraient comme événement étrange, explication naturelle et explication surnaturelle dans "La main d'écorché";

---

85 Evaluation sommative, évaluation formative: ce sont les expressions convenues dont j'ai presque horreur, mais je ne sais pas trop par quoi les remplacer.

4. on distribue aux étudiants, à titre de modèle, un paragraphe logique composé par le professeur, et qui constitue une réponse à la question proposée;
5. les étudiants sont appelés ensuite à lire un deuxième texte - disons "Apparition" de Maupassant - qui donne lieu à un contrôle de lecture du même type que le premier, et à y repérer les éléments pertinents pour répondre à la question "Montrez qu'«Apparition» est un conte fantastique";
6. collectivement, on identifie l'événement étrange d'"Apparition" ainsi que ses explications naturelle et surnaturelle;
7. individuellement, chaque étudiant compose chez lui un paragraphe logique qui répond à la question "Montrez qu'«Apparition» est un conte fantastique"; on lui fournit une grille d'évaluation de son texte où sont précisés tous les éléments qui sont évalués à l'examen;
8. le professeur corrige ces textes et remplit la grille d'évaluation afin de permettre à l'étudiant de constater si son auto-évaluation coïncide avec le jugement du professeur, et de voir quels sont ses éléments forts et/ou ses éléments faibles éventuels; aucune évaluation sommative ne porte sur ce texte;
9. les étudiants reçoivent encore une réponse-modèle, composée par le professeur, à laquelle ils peuvent confronter leur propre texte;
10. enfin, les étudiants composent un paragraphe logique, en classe, pour répondre à la question "Montrez que «Conte de Noël» de Maupassant est un conte fantastique". C'est ce seul texte qui donne lieu à une évaluation sommative.

2.6. Un rapport personnel avec chacun des étudiants de la classe

Le nombre réduit d'étudiants (2 groupes ne pouvant compter au maximum que 28 étudiants par groupe, mais ce nombre n'est en réalité jamais atteint chez nous: une pleine charge correspond à 50 étudiants environ) qu'autorisent les cours jumelés, et la multiplicité des rencontres (3 rencontres hebdomadaires de 2 heures; 45 rencontres au cours de la session) qu'entraîne la dispersion des six heures de cours en trois blocs de deux heures, permettent d'établir un rapport personnel avec chacun des étudiants de la classe. C'est-à-dire qu'on peut reconnaître assez rapidement chacun de nos étudiants, identifier clairement ses difficultés, reconnaître ses points forts; on peut surveiller de près les défaillances, intervenir rapidement pour proposer un soutien, s'inquiéter d'une absence, en demander la raison, proposer un moment de rencontre pour régler une difficulté particulière... Tout cela peut se passer "en privé", soit au moment des pauses, soit après la rencontre: on dispose de six moments de ce type chaque semaine.

J'ai développé une autre habitude qui favorise l'encadrement et le développement de rapports plus personnels: comme mes étudiants doivent, systématiquement, après chaque rencontre, faire des exercices, je leur impose, dès le premier jour des cours, de se constituer en équipe de quatre et d'échanger à l'intérieur de l'équipe les numéros de téléphone de chacun. Dans le cas où l'un ou l'autre étudiant de l'équipe éprouve des problèmes à faire son travail, il peut faire appel à un camarade de l'équipe. Je donne en outre à tous mes étudiants mon propre numéro de téléphone, avec cette consigne toutefois: ils ne peuvent faire appel à moi

que lorsque tous les membres de l'équipe sont bloqués dans leur travail. En réalité, on me téléphone plutôt rarement.

3. LE FONCTIONNEMENT DU JUMELAGE LUI-MÊME

3.1. Identité des cours jumelés

Chez nous, c'est le premier cours de la séquence, *Lecture et analyse* (303), qui est jumelé à un cours de récupération. Comme il s'agit d'un cours d'introduction au récit, et que notre département a convenu qu'on devait y enseigner des textes courts, facilement accessibles (appartenant à des genres communément appelés paralittéraires), il nous semble approprié à un jumelage avec un cours de français écrit.

On retire de l'horaire des étudiants inscrits à des cours jumelés soit un cours complémentaire, soit un cours de philosophie - bien sûr, ce cours devra être repris lors d'une session subséquente.

3.2. Trois blocs hebdomadaires de deux heures chacun

L'horaire des cours jumelés compte, chaque semaine, trois plages de deux heures chacune.

3.3. La fusion du travail littéraire et du travail linguistique

Le travail sur la langue se fait presque toujours à partir des travaux que les étudiants doivent composer dans le cadre du cours de littérature: après quelques leçons consacrées à rappeler les diverses espèces de mots, les plus importantes fonctions des mots dans la phrase, les diverses espèces de propositions, à expliquer comment on peut chercher la solution à un problème grammatical à l'aide du dictionnaire et de la grammaire, la révision de la grammaire elle-même se fait par l'intermédiaire des nombreuses autocorrections imposées aux étudiants. Tous leurs travaux d'analyse littéraire sont en effet corrigés à l'aide de la grille de Bois-de-Boulogne et les étudiants doivent ensuite faire l'analyse de leurs fautes en rappelant chaque fois la nature du mot, éventuellement son genre, son nombre, sa personne, sa fonction, enfin la règle qui permet d'expliquer sa correction. Il y a bien sûr des procédures différentes en ce qui concerne les erreurs de syntaxe ou les fautes de sémantique.

Outre le travail de récupération linguistique et le travail proprement littéraire, nous dirigeons aussi un travail d'apprentissage méthodologique: composition du paragraphe logique, composition du plan détaillé, composition d'une petite dissertation (le mot est sans doute utilisé abusivement). A cet égard, nous procédons toujours selon la séquence expliquée plus haut (en 2.5.). Tout cela

signifie que nous faisons beaucoup écrire les étudiants (trois ou quatre petits textes ou récitations par semaine) et que les corrections sont abondantes.

Cependant, grâce au jumelage des cours, nous avons moins d'étudiants: les groupes de récupération en français écrit étant plafonnés à 20, et ceux de *Lecture et analyse* à 36, nous avons un plafond de 28 étudiants dans les cours jumelés [(20+36) / 2 =28].

3.4. Quelques éléments de travail uniquement linguistique

Nous avons conservé des exercices qui ne sont pas liés au travail littéraire exigé par *Lecture et analyse*, et qui ne concernent que le code linguistique: il s'agit essentiellement de dictées, d'analyses grammaticales et logiques et de quelques exercices grammaticaux.

3.4.1. Les dictées

D'abord, les dictées. A priori, je ne leur voyais aucune vertu. Mais les étudiants les souhaitent et en redemandent, finissent par déplorer qu'il n'y en ait pas plus souvent. J'ai cherché une façon de les utiliser qui soit productive. Il me semble avoir trouvé quelques pistes.

En premier lieu, chaque dictée s'accompagne d'un assez long moment pendant lequel les étudiants doivent utiliser tous leurs instruments: dictionnaires, grammaires, recueils personnels de notes grammaticales, afin d'éliminer le plus grand nombre possible d'erreurs (en particulier en pratiquant l'analyse grammaticale et l'analyse logique). Le bénéfice de cette pratique m'est apparu dans le témoignage-grief d'un étudiant: il se plaignait en effet d'avoir développé de "mauvaises habitudes" (c'est son expression) à l'occasion des dictées: il se laissait prendre au jeu de la correction la plus grande possible, disait-il, utilisait systématiquement ses instruments, et avait finalement développé à leur égard une dépendance; aussi, maintenant, ajoutait-il, ne pouvait-il plus composer le moindre texte en philosophie ou dans le cadre d'un autre cours, sans devoir utiliser son dictionnaire et sa grammaire.

Ensuite, le texte est rendu par l'étudiant au professeur qui lui remet aussitôt en échange le texte original de la dictée, accompagné d'une série de questions (pratiquement toujours les mêmes pour chaque dictée): (1) identification de la nature (principale, indépendante, subordonnée) des propositions du texte de la dictée, (2) identification des sujets, verbes, COD, COI de chacune des propositions, (3) analyse grammaticale de quelques mots importants (présentant des difficultés pour les étudiants). Ces éléments d'analyse se font sur le modèle qui est appliqué dans le cadre de l'autocorrection que doivent pratiquer très régulièrement les étudiants.

Enfin, à la rencontre suivante, après la correction du texte de la dictée par le professeur, les étudiants reçoivent un corrigé imprimé des exercices d'analyse qui

portaient sur ce texte, et, selon le besoin, il y a discussion de certains problèmes grammaticaux.

Précisons enfin que plusieurs dictées portent explicitement sur des difficultés particulières qui sont annoncés aux étudiants, comme, par exemple, la distinction du participe passé et de l'infinitif des verbes du premier groupe, les confusions d'homonymes, l'accord du participe passé, etc.

3.4.2. Des exercices grammaticaux particuliers

Nous distribuons aux étudiants des exercices grammaticaux traitant de divers problèmes fréquents chez les étudiants de récupération. Tous les étudiants ne font pas ces exercices. Nous indiquons plutôt à tel étudiant qu'il doit faire tel ou tel exercice, et à tel autre étudiant qu'il doit faire tel autre exercice.

3.4.3. Des examens de grammaire

Ces examens sont copiés de façon très exacte sur le modèle décrit autour de la dictée accompagnée de questions d'analyse grammaticale et d'analyse logique.

4. LES RÉSULTATS

4.1. Une plus grande motivation chez les étudiants

L'expérience des cours jumelés s'est accompagnée chez les étudiants d'une motivation beaucoup plus grande: sans doute le fait que les étudiants reçoivent, au terme de ces deux cours, les unités liés au cours obligatoire n'est-il pas étranger à cette motivation. On peut penser que d'autres facteurs jouent: la méthode qui y est utilisée donne aux étudiants une conscience très claire de leurs difficultés, mais aussi de leurs progrès; on voit éclore chez certains le plaisir d'une maîtrise accrue de la langue, mais aussi - et cela est évoqué plus souvent - celui d'une maîtrise accrue de la lecture, de la compréhension des textes. Je pense qu'il ne faut pas négliger non plus les effets positifs de la multiplication des rencontres hebdomadaires: elle permet une meilleure connaissance de chaque étudiant; elle conduit à avoir avec eux des rapports d'une nature différente de ceux qu'on peut établir avec les étudiants des groupes réguliers. Ce sont essentiellement des rapports plus personnels et plus intimes.

4.2. Un pourcentage plus élevé de succès

Au cours de la session d'automne 1990, les trois groupes de cours jumelés (*Récupération en français écrit* et *Lecture et analyse*) comptaient 65 inscrits. Aucun d'entre eux n'a abandonné avant la date limite d'abandon (8e semaine). Par contre 3 d'entre eux ont abandonné au cours des dernières semaines de la session. Ils sont intégrés ici à la catégorie des échecs. De ces 65 étudiants,

- 46 (70,8 %) ont réussi le cours de récupération en français écrit, et 19 (29,2 %) y ont échoué.
- 42 (64,6 %) ont réussi le cours de *Lecture et analyse*, tandis qu'il y avait 23 (35,4 %) échecs.

Cette situation se compare avantageusement à ce qui se passe dans l'ensemble des cours de *Lecture et analyse* (601-303), où, selon les statistiques de la session d'automne 1990, nous obtenons 32,6% d'abandons et d'échecs contre 67,4% de réussites[86]. À la session d'hiver '90, il y avait encore plus d'échecs et d'abandons dans l'ensemble des groupes de *Lecture et analyse*: 38,3% contre 61,7% de réussites[87].

4.3. Des éléments de gratification pour le professeur

Un dernier élément, important pour moi, enseignant: les cours jumelés me font redécouvrir quelque chose que j'avais oublié depuis assez longtemps: le plaisir - j'allais dire: "d'enseigner", mais j'hésite à utiliser ce mot; il s'agit bien sûr d'enseignement, mais pas d'enseignement magistral - le plaisir de travailler avec les étudiants, de les connaître, d'établir avec eux des liens qui persistent au-delà du cours lui-même. Il se crée une sorte de connivence avec les étudiants, dans le cadre des cours jumelés, qui se manifeste dans le plaisir réciproque que nous éprouvons au cours des sessions subséquentes à nous rencontrer dans les couloirs. J'ai retrouvé une sorte de gratification à enseigner: cette gratification est aussi source d'énergie, comme chacun sait.

---

86 Voici les statistiques détaillées à propos des abandons, des échecs et des réussites dans les cours obligatoires de français, au terme des sessions d'automne '89, d'hiver et d'automne '90.

	abandons	échecs	succès
AUTOMNE 1989			
Lecture et analyse (303)	11,9%	18,2%	69,9%
Poésie (102)	13,6%	26,1%	60,3%
Roman (302)	12,2%	19,5%	68,3%
Théâtre (202)	5,8%	8,6%	85,6%
HIVER 1990			
Lecture et analyse (303)	11,8%	26,5%	61,7%
Poésie (102)	9,7%	17,8%	72,5%
Roman (302)	13,0%	17,4%	69,6%
Théâtre (202)	5,4%	10,3%	84,3%
AUTOMNE 1990			
Lecture et analyse (303)	9,4%	23,2%	67,4%
Poésie (102)	11,2%	25,9%	62,9%
Roman (302)	9,1%	13,8%	77,1%
Théâtre (202)	6,5%	11,3%	82,2%

87 Rappelons qu'à l'automne '89, sur 44 étudiants inscrits dans deux cours non jumelés, il y a eu 15 abandons officiels (34,1%), 21 échecs ou abandons officieux (47,7%), et 8 succès (18,2%). Dans les deux groupes jumelés, sur 49 inscrits, il y a eu 7 abandons officiels (14,3%), 15 échecs ou abandons officieux (30,6%), et 27 succès (55,1%).

LE CANIF,
un outil pédagogique et culturel de taille

Anne-Marie Cousineau,
Vieux Montréal

Ce jeu de mot, tout compte fait, reflète assez bien ce qu'est le CANIF. Il s'agit véritablement d'un outil qui taille et travaille à partir de la matière fournie par les enseignants de français et par les étudiants. Bien qu'organiquement lié aux objectifs pédagogiques que poursuivent les professeurs et les cours de français, le CANIF ne vise pas le développement d'une méthode d'enseignement de la langue et de la littérature ou celui d'une approche particulière autour de l'aide en français écrit. Comme un CAF (centre d'aide en français), le CANIF est une structure de soutien à l'enseignement du français, mais il intervient sur un autre front que celui des centres d'aide ; il vise le développement de la vie culturelle et littéraire au collège.

Paradoxalement, ce CANIF annule une coupure: le clivage traditionnel entre les activités culturelles et le travail scolaire, puisque cette structure est le fruit d'une collaboration entre le service aux étudiants, responsable de l'animation culturelle, et les services pédagogiques, via le département de français.

UN OUTIL PÉDAGOGIQUE:

Un des aspects importants du travail que nous faisons au CANIF concerne la diffusion des productions étudiantes issues des cours de français, notamment les meilleures d'entre elles. Cette diffusion valorise la réussite de l'étudiant et le travail fait dans les cours de français tout en démystifiant le français-série-de-pièges-à-éviter, le français-traquenard-à-étudiants. La langue peut alors être perçue pour ce qu'elle est : un code qui n'est pas une fin en soi, mais un outil extraordinaire de communication et de création. *La Main à plume* (revue de poésie), *Coeur double*

(revue de prose et de critique), *Vestibulles* (magazine de bédés), autant de canaux ouverts pour retrouver l'usage et la fonction de la langue. Car la correction d'un texte, en vue de publication, prend aisément une forme créatrice et stimulante. L'étudiant corrige les erreurs d'accord et de grammaire, mais en faisant cela, il est amené à faire des choix (quel accord privilégier ?), à poser les questions du sens (à qui renvoie le pronom ?). Le professeur fait donc ainsi un travail éditorial formateur et le CANIF se charge du travail technique de publication.

Cependant, il faut exploiter toutes les formes que peut prendre la diffusion des travaux produits dans les cours de français: spectacles montés par les étudiants dans les cours de théâtre à la fin de chaque session, où la présence d'un public extérieur au cours constitue, pour les étudiants, un encouragement à se dépasser ; émissions de radio sur la chanson francophone réalisées par des étudiants du cours de chanson contemporaine ; exposition des planches créées par ceux du cours de bandes dessinées. Encore ici, le CANIF joue un rôle de soutien technique et de promotion.

Par ailleurs, en publicisant largement, à travers tout le collège, les conférences et le visionnement des films prévus aux plans de cours des professeurs, et en les coordonnant quand cela est utile, le CANIF les transforme en événements culturels ouverts à tous. Ainsi, le CANIF est un outil pour les enseignants qui voient, à travers lui, s'élargir la portée de leur travail de formation en français, langue et littérature

UN OUTIL CULTUREL

Par l'organisation de semaines thématiques (comme celle des *Premières Nations* qui s'est tenue en avril dernier), d'expositions sur les thèmes de l'art et de la littérature, de représentations de pièces de théâtre professionnel, de rencontres et de débats plus larges, etc., le CANIF déborde cependant des objectifs immédiats des cours de français. Il s'agit ici d'une animation culturelle qui contribue à développer une vie littéraire et artistique plus dynamique, à aborder l'éducation dans une optique transdisciplinaire.

Le lien entre le CANIF et le département de français reste cependant privilégié. Les enseignants, par le grand nombre d'étudiants de toutes les concentrations qu'ils rencontrent chaque semaine, sont des promoteurs culturels de choix. Ce sont eux, à partir du matériel de promotion fourni par le CANIF, qui sont le *Voir* et le *Fax* du collège. Ils peuvent aussi inciter les étudiants à participer aux activités culturelles que propose le CANIF (ateliers de formation divers, troupe étudiante, concours de toute sorte, etc.).

Ainsi, dans cet aller-retour entre les cours de français et les activités culturelles, ce ne sont pas seulement les enseignements qui débordent des classes

pour rejoindre l'ensemble de la communauté collégiale, mais aussi les activités culturelles larges qui ont des retombées plus fécondes, un impact plus grand grâce aux cours et aux professeurs de français.

LANGUE ET CULTURE

Répétons-le. Le CANIF est un outil, une structure organisationnelle qui favorise l'atteinte des objectifs de formation en français. Soutien à l'enseignement du français et instrument de promotion culturel, le CANIF veut contribuer à développer une vie littéraire et culturelle riche, à accroître le nombres des amateurs d'art et de littérature.

Il y a derrière tout cela une conviction profonde (c'est le manche du CANIF d'où sortent toutes ses lames): nous pensons que la vitalité d'une langue est directement reliée au dynamisme culturel et créateur des gens qui la parlent, l'écrivent, la chantent, la mettent en scène et en images. Nous pensons que la littérature offre un éventail varié de modèles d'écriture et que l'expression culturelle permet aux étudiants de mesurer la portée de leur langue et, dès lors, de mieux la connaître et de la raffiner. C'est parce qu'il a voulu apposer des textes à côté de toiles qu'il exposait dans le local du CANIF, qu'un étudiant a décidé de régler une bonne fois le problème de ses «fautes de français». En somme, on n'apprend pas à lire et à écrire pour l'amour du *Bescherelle* ou celui de l'accord des verbes pronominaux, mais parce que la langue est un outil vivant et merveilleux de communication et de création. Transmettre cette vision de la langue et de la littérature est un rêve tenace chez les professeurs de français, aussi grand que les piles de copies à corriger qui s'élèvent sur leur bureau. Le CANIF est une structure organisationnelle, un arrimage entre l'animation culturelle et les enseignements, qui permet de tailler une place, dans le réel, pour amorcer ce rêve.

4

Du discours sur la littérature aux discours littéraires

Le récital de poésie du 29 mai 1991

Claudine Bertrand et **Jean-Paul Daoust**,
organisateurs et animateurs de la soirée.

Notre difficulté majeure: la sélection. Il y a une quinzaine d'années, nous pouvions compter sur les doigts de la main les écrivains provenant des collèges, mais nous n'en sommes plus là. Nous pouvons maintenant en dénombrer une quantité assez impressionnante. Face à la multiplicité des pratiques d'écriture, nous ne pouvions présenter toutes les tendances, nous avions donc choisi de ne souligner que quelques facettes parmi les plus représentatives.

Sans prétendre à l'objectivité, nous avons proposé des noms que nous avons déjà vu figurer en d'autres lieux et qui se sont signalés par leur implication et leur engagement dans le milieu littéraire depuis plus d'une dizaine d'années. Enfin, nous avons voulu faire entendre plusieurs voix de différentes régions du Québec.

Par cette prise de parole, nous désirions faire ressortir l'importance des productions existantes, au collégial, leur étendue et leur diversité. Ainsi, nous avons rendu visibles tous ces possibles au lieu de les repousser dans le silence et de les garder jalousement pour nous. Ces écrivains québécois, par surcroît enseignants, regénèrent l'institution en inscrivant leur imaginaire dans l'histoire littéraire.

Dans une ambiance musicale s'est amorcée une aventure où l'on a pu entrevoir les contours des figures poétiques et narratives. Outre la présidente d'honneur du colloque, France Théoret, auteure chevronnée qui a inauguré la soirée littéraire du 29 mai 1991 à l'Hôtel Hilton de Québec, dix trajectoires ont traversé la scène dans l'ordre suivant:

Gabriel-Pierre Ouellette.....*cégep de Valleyfield*
Denise Desautels.....*cégep de Sorel-Tracy*
Robert Baillie.....*cégep de Rosemont*
Louise Desjardins.....*cégep de Maisonneuve*
Gérald Gaudet.....*cégep de Trois-Rivières*
Francine D'Amour.....*cégep de Montmorency*
Maurice Cadet.....*cégep d'Alma*
Claudine Bertrand.....*cégep de Rosemont*
Bertrand Bergeron.....*cégep de la région de l'Amiante*
Jean-Paul Daoust.....*cégep Édouard-Montpetit*

Ce que nous souhaitons: qu'il y ait des suites à ce colloque dans un proche avenir; nous avons posé les premiers jalons. Quelle plus belle façon pour nous de manifester notre attachement à la langue et à ses multiples ressources que de la mettre en scène!

L'écrivain du 20e siècle homme d'action ou de contemplation

François de Vernal
Shawinigan

Nous sommes tous, ici, citoyens d'un siècle de fer et de béton. Un siècle de honte où la bilan du progrès se dresse trop souvent en cadavres. Nous ne sommes pas conscients de notre inconscience. Nous vivons chaque jour avec le goût de l'argent et du succès et pourquoi pas le dire, avec une presque totale indifférence de la destinée des autres: nous voulons survivre.

Bêtes et demi-dieux nous penchons entre deux montagnes, entre le sacré et le profane misérable. Chaque fois qu'un homme meurt de faim dans ce monde, tous nous participons à son enterrement. Chaque fois qu'une bombe atomique est construite, nous portons dans l'air le germe de la mort.

Tout homme vivant est responsable de l'état actuel de la société... Nous sommes solidaires les uns des autres et l'écrivain doit témoigner par ses écrits, par ses paroles au nom de l'humanité. Un écrivain plus que tout autre est responsable. Témoin de la société, il est la société. En tant qu'homme qui n'ait qu'une existence terrestre si misérable soit-elle, dois-je ou ne dois-je pas agir pour changer selon mes possibilités le courant qui emporte les gens que je côtoie.

Je vois partout où je vais, de l'injustice. Il y a toujours eu de l'injustice, me dira-t-on. Qu'importe, il faut détruire l'injustice comme une mauvaise herbe... il faut détruire l'injustice qui est une offense à l'amour, il faut détruire l'injustice qui est une barrière entre l'homme et Dieu. Nous nous devons d'orienter nos vies communes vers une commune vérité.

Je vois l'ombre des écrivains connus et inconnus, vivants ou morts qui ont donné leur vie, leur sang, leur envie, leur joie de vivre, pour leur pays, pour leur idéal. Pour une idée de l'homme que l'homme n'a pas de lui-même.

Je les vois... Il ont été battus, bafoués, humiliés et pourtant ils triomphent. Robert Desnos, Éluard, Aragon, Apollinaire, Max Jacob... et combien d'autres... Kateb Yacine, Bertold Brecht, Richard Wright... leur liste est énorme, incontrôlable... C'est l'herbe au milieu de l'herbe, la terre labourée au milieu de la terre labourée, le sang rouge de la faim, de la soif, le soleil qui se noie dans la nuit, et l'espoir, nourriture céleste, triomphant sur nos orgies passées.

Oui, les quelques milliards d'hommes que nous sommes, nous ne formons qu'un, têtes multiples, bras écartelés, nous marchons en rangs serrés frères de haine, frères de peine... l'humanité n'a qu'un maître: Dieu. J'ai cité quelques écrivains, je pourrais en citer des milliers, pionniers aux bouches closes ils reposent à tout jamais déjà, peut-être oubliés. Et cela n'a certes pas d'importance. L'écrivain, pour assumer pleinement sa responsabilité, se doit d'oublier sa gloire future et assurer avant toute chose la tâche quotidienne, si ingrate soit-elle.

Pour mieux préciser ma pensée et le sens de cette rencontre, je suis obligé de me référer à la vie, à l'action, à la mort d'illustres poètes: écrivains de tous les temps: Robert Desnos mort à quarante-cinq ans dans un camp de concentration nazi écrivait:

Ici sera ma tombe et par ailleurs sous ces trois arbres
J'en cueille les premières feuilles du printemps
Entre un socle de granit et une colonne de marbre
J'en cueille les premières feuilles du printemps
Mais d'autres feuilles se nourriront de l'heureuse nourriture
Mais d'autres feuilles se noirciront
Sous la plume de ceux qui content leurs aventures.
Mais d'autres feuilles se noirciront
D'une encre plus liquide que le sang et l'eau des fontaines;
Testaments non observés, paroles perdues au-delà des monts
D'une encre encore plus liquide que le sang et l'eau des fontaines:
Puis-je défendre ma mémoire contre l'oubli
Comme un seiche qui s'enfuit à perdre sang, à perdre haleine
Puis-je défendre ma mémoire contre l'oubli?

Desnos a voulu témoigner comme bien d'autres de l'oppression, il a voulu briser les chaînes de la prison, il est mort pour une pensée qu'il avait de la liberté... Cet homme contemplatif par excellence a voulu un jour dépasser le langage commun, il a voulu endosser une pensée commune.

Le poète, cet écrivain illuminé, est capable de prophétiser l'avenir. Il prévoit chaque jour ce que sera le jour suivant... C'est un être optimiste et pessimiste à la fois, fait de tendresse et de méfiance, de peur et de courage. Quand il endosse une idée politique, ce n'est pas un parti dans lequel il entre, c'est simplement un moyen de s'exprimer avec plus de ferveur.

Tout écrivain sincère, qu'il soit homme d'action ou de contemplation, est un homme solitaire qui refusera de s'intégrer définitivement, soit consciemment, soit inconsciemment... Le groupe ne peut l'hypnotiser complètement, car sa soif d'absolu dans la sincérité le porte toujours à aller plus loin. Cette apparente intégration doctrinale n'est, pour l'écrivain, qu'une simple manifestation de sa volonté d'accéder à un résultat concret, aux bornes de la vérité.

Pour moi, il n'y a pas d'écrivains communistes, socialistes, fascistes, il n'y a que des hommes aptes à comprendre l'idée de liberté ou la refuser. Une homme qui se plie à la discipline d'un parti est diminué. S'il accepte sans discuter les idées de ce parti, il sera néfaste alors à ceux mêmes qu'il veut aider car son action sera statique.

L'écrivain doit toujours garder le sens de la critique pour être la conscience... C'est pourquoi l'écrivain contemplatif est peut-être plus efficace que l'écrivain engagé socialement, du moins son rôle est parfois plus profond s'il veut l'assurer avec honnêteté. Se trouvant en dehors de tout parti, il peut juger avec plus d'objectivité et de sérénité la marche de la condition humaine.

On peut déjà tirer une première conclusion: *le contemplatif est un homme d'action s'il accepte de témoigner par ses écrits*. Qu'il soit contemplatif, qu'il soit homme d'action, l'écrivain doit endosser ses responsabilité, il doit rester honnête. Mais qu'est-ce que l'honnêteté? Où se trouve-t-elle dans notre siècle et dans les siècles passés? Robert Brasillach, fusillé pour des idées opposées à celles de Desnos, était-il vraiment un criminel? Ces écrivains qui ont collaboré avec l'Allemagne nazie étaient-ils de simples traîtres ambitieux ou des écrivains illuminés par une fausse certitude?

Il est difficile de juger et plus difficile encore, je trouve, de condamner. Ce qu'il faut trouver dans les écrits du penseur c'est sa sincérité. Malheureusement, nous pouvons être sincère dans le mal comme dans le bien. L'écrivain reflète simplement une conscience commune ou plutôt devrait la refléter. Et le premier principe actif pour le contemplatif est de s'opposer à toute violence. Il doit traduire dans ses romans, dans ses poèmes, le refus global de toute brutalité. Cette opposition à la brutalité ne s'exprime pas nécessairement par de simples mots mais plutôt par un état de sérénité.

Par contre, si l'écrivain contemplatif se refuse à témoigner, cela veut dire que malgré lui il approuve un régime d'oppression et donc se range parmi les oppresseurs. L'écrivain d'une façon même symbolique doit toujours protester contre l'injustice. Cela revient à dire que l'écrivain contemplatif, quoiqu'il fasse, est un homme d'action.

L'écrivain bourgeois qui exalte le rôle, l'importance de la bourgeoisie dans ses livres ou ses pièces de théâtre prend partie pour un milieu. Bertold Brecht mettant en relief, dans son oeuvre, la misère du peuple prend parti pour le peuple.

L'Opéra de quat'sous est le prototype de l'oeuvre symbolique qui a une action sociale. En nous faisant vivre dans les bas-fonds de Londres, il nous fait vivre dans les bas-fonds de toutes les villes du monde. En nous montrant le chef des bandits triomphant et récompensé, à la fin de la pièce, il nous découvre toute la malhonnêteté du monde portée au pinacle si elle possède l'argent.

Chez Brecht, ce théâtre symbolique revêt une double importance, car il est le reflet de l'avènement d'Hitler et de ses affreux acolytes, donc action sociale et à toute fin pratique, une fois cet aspect social mis à l'écart volontairement, nous retrouvons la truanderie des poètes du passé, de Villon à Victor Hugo et sa cour de miracles.

Si je prends un écrivain de gauche comme Sartre, son action prend un aspect concret. Il lutte contre des faits précis: capitalisme ou racisme... Chaque fois qu'il écrit, il pose un problème et il cherche à le résoudre. En somme sa philosophie est l'aboutissement de sa recherche sociale et humaine.

Quant à Camus, il pose le problème social sous forme de symbole. Il est par excellence l'écrivain contemplatif et actif. Dans *L'Étranger*, il nous fait assister à la lutte d'un homme en proie à sa seule conscience, étranger solitaire, un Christ crucifié par lui-même. Dans *La Peste*, nous nous trouvons presque en face de la comédie humaine de Balzac avec une teinte due au 20e siècle.

Richard Wright, écrivain américain de race noire défend ses frères. Il trouve une façon concrète de s'exprimer. Dans *L'Enfant du pays*, il montre les circonstances hallucinantes qui font d'un jeune noir un criminel... Dans *Fishbelly*, il nous pince le coeur avec le martyr du Noir dans le sud des États-Unis. Chacun de ses romans, c'est la marque indéniable d'une volonté de réforme d'un monde compromis par l'intérêt qu'il porte à l'argent.

L'écrivain engagé dans une action sociale c'est un peu le prêtre ouvrier... Je ne pense pas qu'il se limite en acceptant une action conforme à sa pensée, simplement il témoigne à double titre: en tant qu'homme, en tant que penseur. C'est le jour où cet homme qui pèse les mots sur un papier, les appuie avec force, avec amour, c'est le jour où il se retirera de l'arène qu'il aura droit au mépris des autres, ou tout moins à leur refus intellectuel.

Pour moi, je le disais précédemment, l'écrivain doit être homme d'action parce que par fatalité il l'est. Il ne doit pas prendre le risque que d'autres interprètent sa pensée, avant qu'il ait pu l'exprimer. Il se doit de toujours préciser sa position au moment opportun avec le plus de clarté possible. Libre à lui de l'orienter autrement le jour où les circonstances, je devrais plutôt dire le jour où sa conscience lui montre le vrai chemin. C'est-à-dire que l'écrivain n'est pas un homme de parti, c'est tout au plus son invité, son conseiller technique. Il m'est absolument égal que Malraux soit de gauche ou soit de droite, puisqu'il a su produire une oeuvre valable. Sa vie a été un témoignage.

Que l'on soit contemplatif ou homme d'action, notre langage doit être un langage simple. Ce que nous désirons, ce que nous devrions désirer, c'est la naissance d'un monde parfait où l'art exprimera la joie humaine, représentation d'une joie encore plus grande.

Au fond, je me demande si actuellement tous ces écrivains qui vivent en groupe, qui vivent en rang serré armés de peur, fils du passé, ne cherchent pas dans la chaleur humaine une raison de survivre. Nous sommes seuls, tout acte de création de la naissance à la mort est accompagné de solitude. Peut-être l'écrivain devrait-il être un missionnaire ou du moins être considéré comme tel.

Nous nous devons de lutter tous pour cette seule idée valable, l'amour humain, la fraternité, et nous nous devons d'employer un langage clair et compréhensif pour tous. Les gens à force de lire comprendront si le mot est simple, s'il se détache. *La culture d'une nation se traduit dans l'art et dans le goût que les gens de cette nation ont pour l'art.*

Il faut accepter d'être ce que l'on est pour bâtir un monde soit disant meilleur. Nous sommes tellement certains de notre perfection. Avant même que l'écrivain parle, on lui jette des pierres et le jour où l'écrivain est reconnu c'est qu'on est d'accord avec la solution, le rêve, la consécration qu'il nous offre. Sa contemplation c'est peut-être le germe de l'action du futur. Tout rêve deviendra prophétique et réalité, si les hommes de bonne volonté croient à des lendemains heureux, où la pensée deviendra matière pour la construction d'une terre nouvelle.

L'étude des textes littéraires base de l'enseignement du français au collégial

Paul-Emile Roy,
Saint-Laurent

LA CRISE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Cette crise de l'enseignement du français est liée à la crise plus générale de l'enseignement: les jeunes éprouvent de la difficulté à se concentrer, ils ne sont pas motivés, ils ne sont pas soutenus par le milieu familial et le milieu ambiant en général. Elle est liée aussi au rejet de la culture générale qui, d'après le Rapport Parent, était pourtant un des objectifs importants de l'enseignement collégial. La crise de l'enseignement du français a aussi ses caractéristiques et ses causes spécifiques.

1 - Ses caractéristiques

Les jeunes sont incapables d'écrire correctement. Ils ne connaissent pas les rudiments de la grammaire et de la syntaxe. Ils sont incapables de formuler une pensée formelle. Ils ne savent pas lire un texte et le critiquer.

2 - Ses causes.

- Le rejet de la grammaire: *On n'enseigne plus la grammaire, ce n'est pas pédagogique.*
- Le rejet de l'écrit au profit de la communication orale. C'était le programme de 1980 du Ministère. (Voir *Le Devoir*, 19 avril 1991). En 1991, le Ministère, constatant l'échec de cette pédagogie, tente d'apporter des correctifs. Les associations et les syndicats de professeurs protestent. Ils qualifient ces mesures de *retour 20 ans en arrière, et de rejet des principe de l'enseignement basés sur la communication de 1980.*

L'ÉTUDE DES TEXTES LITTÉRAIRES

J'exprime ici une conviction: il faut que l'écrit et spécialement le texte littéraire redevienne la base de l'enseignement du français, à tous les niveaux pré-universitaires. Ceci dit, je ne condamne pas les médias électroniques, le cinéma, la télévision, l'informatique... Je prétends que le texte littéraire peut encore jouer un rôle irremplaçable dans la formation de l'étudiant. Je formulerai ici quelques

réflexions sur l'étude des textes littéraires. Ceci concerne les cours de français au cégep.

1.- La pédagogie, comme nous le savons, est une tâche délicate. Les meilleures méthodes sont sujettes à mille inconvénients. La proportion de professeurs exceptionnels est assez mince. Que d'expériences pédagogiques, de trucs et de recettes tournent à vide! Mais si vous mettez dans les mains de vos étudiants des textes de Gabrielle Roy, Pierre Vadeboncoeur, Pascal, Racine, Saint-Exupéry, ils finissent toujours par en tirer quelque chose, quelle que soit l'impéritie de leur professeur, et leur rencontre de ces auteurs peut déclencher le mécanisme de la pensée et les ouvrir à la vie de l'esprit.

2.- Je suis porté à penser que, pour l'essentiel, la tâche du professeur de français au cégep consiste à étudier des textes avec les élèves. J'entends évidemment des textes denses, significatifs, qui résistent. Cette activité implique tellement de démarches de l'esprit qu'elle rejoint presque à elle seule toutes les dimensions de la culture. «A Rome, nous dit Marrou, l'essentiel de l'enseignement du grammairien - celui qu'on appelait ainsi serait l'équivalent de notre professeur de français - reste l'explication des auteurs. Quand le grammairien étudie Virgile, par exemple, il explique le sens des mots, le rythme des vers, les références culturelles ou historiques. Toutes les sciences du temps sont mises à contribution pour étudier le texte et le grammairien fait souvent preuve d'une grande érudition».

Supposons que nous étudiions, par exemple, le texte de Pascal sur l'imagination. Il faut expliquer qui était Pascal, à quelle époque il a vécu. Certains passages du texte doivent d'ailleurs être situés dans le contexte social et historique pour être compris. A partir d'un texte littéraire, on a donc une sensibilisation à l'histoire, aux relations entre la littérature et la science, puisque Pascal était à la fois un homme de science et un grand écrivain. Il faut étudier les structures de la pensée de Pascal. Celle-ci se développe d'une façon particulière. Quand on a bien saisi cette pensée, on essaie d'en rendre compte. On donne une forme à sa propre perception du texte étudié, on exprime sa réflexion sur la pensée de Pascal. On apprend, en même temps qu'on s'instruit, à structurer sa pensée, à écrire correctement. Le texte sur lequel on travaille alimente l'esprit à cet effet. De plus, l'étudiant apprend à se concentrer, à dépasser ses jugements tout faits, à se remettre en question. En ce sens, on peut parler d'un exercice de formation globale.

3.- Après plus de vingt années d'enseignement du français au collégial, je suis convaincu que l'étude des grands textes, ou de quelques grands textes, puisque le temps est limité, demeure la base de la culture générale. L'avènement des médias électroniques n'a pas rendu cette pratique caduque ou inefficace, bien au contraire. Elle peut contribuer à surmonter les difficultés propres aux jeunes de notre époque: difficultés de se concentrer, de développer une pensée logique, de s'approprier la syntaxe de la langue et de la pensée, de s'adonner à un travail intellectuel suivi, etc.

L'étude d'un texte introduit à la cohérence, à la cohésion, à la totalité, à la pensée structurée, alors que les jeunes ont été façonnés par des messages télévisés discontinus, instantanés, disparates, syncopés, étalés sans ordre ni hiérarchie. L'étude d'un texte rassemble en quelque sorte les puissances de l'esprit et de la volonté, de la mémoire et de l'imagination, de la compréhension et de la créativité. C'est un exercice totalisant, ou globalisant, dont l'efficacité pédagogique est irremplaçable. Il me semble que ce n'est que par légèreté et inconscience, pour courtiser une modernité assez farfelue, que bon nombre d'enseignants ont abandonné l'étude de texte et lui ont substitué des pratiques nouvelles et parfois excentriques.

4.- Lecture donc, analyse, interrogation, assimilation de grands textes. Tout cela ne peut se faire sans un peu d'histoire littéraire, sans perspective historique. Si l'érudition n'est pas la fin unique de l'enseignement et de l'éducation, elle n'est pas un mal ni une honte. Bien plus, les connaissances s'éclairent les unes les autres, et il faut les replacer dans un ensemble, dans un contexte. Bien souvent, les repères culturels élémentaires ne sont pas donnés à nos élèves, et les connaissances sont désorganisées, désarticulées, et se dispersent au lieu de se développer.

Il me semble qu'on devrait revenir à des manuels bien faits, illustrés, synthétiques, auxquels l'élève pourrait se référer pour reviser ce qui est vu en classe. Je ne comprends pas très bien cet abandon général des manuels. C'est sans doute ce qui explique que nos élèves ne retiennent de leurs cours que des connaissances disparates, superficielles. L'élève qui fait son cours de français au cégep devrait étudier quelques textes importants et connaître les grandes lignes de la littérature française. Il devrait aussi étudier quelques grandes oeuvres québécoises et les situer dans le développement de la pensée et de la littérature de chez nous.

5.- Le texte littéraire provoque chez l'étudiant une interpellation, une provocation. Il force l'étudiant à se découvrir lui-même. Le texte de Pascal sur Montaigne est à ce point de vue très révélateur et devrait inspirer la pédagogie de l'enseignement de la littérature: "Ce n'est pas dans Montaigne mais dans moi, que je trouve tout ce que j'y vois". Dans la rencontre des grands auteurs, l'élève se découvre lui-même.

6.- Enfin, une pensée de G. Steiner, dans *Réelles présences*: "Si l'enfant est maintenu à l'écart des textes au plein sens du terme, il subira très tôt une mort du coeur et de l'imagination".

L'implication de la lecture et de l'écriture chez l'enseignant-e en littérature

Robert Baillie,
Rosemont

L'implication de la lecture et de l'écriture chez l'enseignant en littérature, tel est sujet de réflexion de cet atelier. Dans quelle mesure nos passions pour les livres sont un appui indispensable à la pédagogie de la littérature. Notre connaissance renouvelée des classiques littéraires peut-elle fonder, construire, enrichir la culture de nos étudiants? Comment notre fréquentation de la production québécoise actuelle peut susciter la curiosité, voire la contagion chez nos étudiants. Lire pour enseigner à lire, comme écrire pour enseigner à écrire. En quoi l'enseignement de la littérature est-il aussi, en soi, de la création au-delà de la communication d'un savoir. En corollaire, est-il pensable (avouable) qu'un professeur de littérature lise peu, ne lise pas, ait horreur de la littérature?

1. Lecture et relectures

Si nous parlons en termes de passion et de pratique de la littérature, nous pouvons nous questionner sur l'arrimage entre plaisir personnel de la lecture et transmission de cette expérience par la pédagogie. Littérature et transmission de cette expérience par la pédagogie. Littérature et pédagogie sont conjuguées ainsi qu'un couple perçu à la fois de façon complémentaire, enseigner constituant une continuité de l'acte de lire, et de façon antagoniste, l'enseignement heurtant de front la littérature vivante intransmissible parce que non décantée par la critique, le corpus, l'instrumentation pédagogiques. L'enseignant est lecteur. Le lecteur est enseignant. Comment vivons-nous cette double identité? Notre lecture immédiate et professionnellement désintéressée demeure-t-elle cloisonnée dans le domaine du particulier, du singulier? Nos relectures des classiques au programme nourrissent encore l'individu lecteur?

2. La bibliothèque de l'enseignant

Combien de bibliothèques, une ou deux? Celle du collège, celle de chez-soi. Bibliothèque mobile? Un va-et-vient des ouvrages qu'on retire du programme, qu'on remet au programme au gré du temps. Quelles motivations occasionnent ces changements? N'y a-t-il pas une zone libre, intouchable, tabou? Des livres abondamment annotés, d'autres vierges, qu'on n'oserait jamais traîner en classe. Lectures trop exigeantes, gênantes, inavouables? Quels sont les titres exclusifs qui demeurent dans l'une et l'autre des bibliothèques? Ou encore des livres qu'on ne

peut plus lire pour les avoir sacrifiés à l'enseignement, à forte dose d'explications et d'analyses, des livres devenus manuels scolaires. Des livres enfin qui nous touchent trop pour qu'on réussisse à jamais en parler correctement. Qui nous dépassent. Des livres sacrés, des textes fondateurs de culture.

3. La culture d'un enseignant de littérature

Savoir un peu comment on en est venu à cette pratique de la pédagogie. Quelle culture générale à orienté l'enseignant vers la pédagogie de la littérature. La part offerte à la musique, aux arts visuels, au cinéma, à la danse. Des habiletés préalables, des aptitudes, un talent naturel. Quelle culture? Québécoise, française, occidentale? La formation classique, l'influence d'un courant historiquement ou esthétiquement marqué. Le jazz ou le rock, le théâtre nô ou l'expressionnisme allemand. Le choix d'une aire culturelle et son engagement actif, voire activiste, prêtres du surréalisme ou militants indépendantistes, féministes, tiers-mondistes, écologistes. Honnête homme, monde ordinaire, femme ouverte, nouveau père, pluraliste, encyclopédiste, bon-chic-bon-genre. Quel humanisme proposer? Ma culture est-elle surannée, d'avant-garde, ultra ou postmoderne, passéiste, futuriste, nostalgique? Et les remises en question. J'affirme ce que je suis devant un groupe. Ou je me cache derrière des masques. Suis-je vivant dans ma culture vivante? Seul ou avec d'autres?

4. La littérature de maintenant

L'enseignant québécois assume la part de responsabilité qui lui incombe. S'il ne lit pas la littérature qui se fait ici et maintenant, qui la lira? Dans quelle mesure sommes-nous responsables de la promotion de notre littérature actuelle? Participation aux débats, journaux, revues, lieux d'animation et de réflexion. Connaître l'institution littéraire québécoise, fréquenter les écrivains contemporains. Au-delà des livres bouquinés, lus ou pas encore lus. Inviter les auteurs, devenir animateur littéraire, gigantesque, alibi commode vu le manque de temps disponible. On ne peut pas tout lire! Quels choix? Se cantonner dans un genre. La poésie par exemple (exemple rare, soit). Cela s'enseigne-t-il? Qu'y a-t-il de vivant dans la pratique de la littérature?

5. La pratique de l'écriture

Ici je me référerai à ma propre expérience d'auteur-professeur. J'enseigne depuis vingt ans, je publie des romans depuis douze ans. L'équilibre apparaît toujours précaire. Quand les élèves savent que je suis écrivain, mon discours ne porte plus de la même façon. La démarche critique face au texte s'allège des fausses questions, guêpiers des irréductibles qui trouvent à coincer l'analyste. À la question traditionnelle: "oui, oui, vous dites ceci ou cela selon votre interprétation, mais l'auteur, lui!" Et bien, l'auteur est devant vous, posez-lui vos questions. Cela implique qu'on accepte de proposer, d'analyser, de faire analyser ses propres textes. S'y refuser ou s'y astreindre? Jusqu'où peut-on aller? Faire lire ses propres oeuvres,

en discuter, commander un travail, le corriger? Comment éviter le conflit d'intérêts? Et je ne parle pas des redevances des droits d'auteur. Les collègues enseignants mettent-ils à leur programme les oeuvres des collègues écrivains? Pourquoi? Côté écriture, maintenant. L'animation des ateliers d'écriture. D'emblée ou vous désignera d'office. Vous êtes écrivain, n'êtes-vous pas le mieux disposé pour cette dynamique? Où cela ira-t-il chercher? Quel investissement direct à même l'énergie créatrice de l'écrivain? L'atelier d'écriture ne puisera-t-il pas à la source de ma propre créativité? Certains s'y complaisent. D'autres fuient comme la peste ce piège avaleur d'âme.

6. Création et communication

Je crée quand j'écris. Je me crée. Ainsi en va-t-il de la lecture. Et l'enseignement? Qui crée quoi? Au-delà de la communication (terme à la mode comme l'excellence, il reste à trouver le contenu) au-delà de la transmission d'un savoir, d'un vécu (terme vidé de tout contenu) au-delà de l'apprentissage, qu'est-ce que l'enseignement gagne? À s'user, se stresser, s'angoisser, se ruiner la santé! Qui crée qui? L'élève a toujours dix-sept ans. Sa disponibilité, celle de l'enseignant, quel rapport entre les deux? Jusqu'où aller? Quel modèle suivre? Quand l'enseigant était élève, qui l'a marqué au point où il désire suivre la trace du maître, de la maîtresse? L'intervention du pédagogue implique une responsabilité. Quinze semaines, trois jours par semaine, dix minutes entre les cours. Et le journal étudiant, la troupe de théâtre, le spectacle de poésie, la revue littéraire? Et les textes qu'on ose nous présenter en dehors des heures de cours, ces textes qui se ressemblent et qui ressemblent souvent a ceux qu'on a nous-mêmes osé imposer à un enseignant en qui l'on mettait tant d'espoir. Comment être à la hauteur de cette confiance, de cette simplicité, de cette exigence? Il y a du désir. Il y a de l'amour dans la relation pédagogique. Mais qu'est-ce que ce langage?

7. Haïr la littérature

Comment peut-on arriver à ne plus lire? À lever le coeur sur tout ce qui est littéraire? Si cela se trouve. Hélas! Ne plus trouver le temps, l'énergie. Perte de la passion. Perte de la foi? Est-ce seulement avouable? Bon, il y a des moments où le vase déborde. Des enseignants perdent le goût de la lecture. Phases dépressives douloureuses s'il s'en trouve. Car il faut poursuivre l'enseignement. Le *burnout* littéraire existe-t-il? Cet état peut-il se prolonger? N'y a-t-il pas des enseignants qui ont découvert des passions suppléantes? Le cinéma, l'horticulture, la psychanalyse, le bouddhisme, l'haltérophilie. Qu'est-ce qu'on fait, rester au poste ou démissionner? S'accommoder en ressortant les vieilles préparations de cours. Se maintenir à flot par toutes sortes de manoeuvres de haute voltige pédagogique. Mais la vie départementale en souffre. Le bois mort entrave tout dynamisme, entretenant la médiocrité ambiante. Qu'est-ce qu'on fait? La chasse aux sorcières! En venir à haïr l'enseignement et chercher à se sauver très loin, en littérature, par exemple.

De la sirène à la métisse: deux images de la femme dans la littérature québécois

Jeanne Turcotte,
Université Laval

Notre communication vise à vous faire partager notre intérêt pour l'imaginaire québécois. Par le biais de deux figures féminines significatives, nous nous proposons de présenter quelques-unes des méthodes par lesquelles nous pouvons appréhender l'imaginaire. Pour ma part, j'ai choisi d'analyser les *Fous de Bassan* d'Anne Hébert, en alliant les approches thématique et mythocritique. Quant à Jean Morency, il a retenu l'image de la métisse dans deux romans, soit *Le Canard de bois* de Louis Caron et *Volkswagen blues* de Jacques Poulin, en faisant appel à l'archétypologie générale.

L'étude du thème de l'eau dans *Les Fous de Bassan* nous amène vite à constater que les femmes du roman ont une nature profondément aquatique: ce sont de véritables sirènes. Et l'analyse des images qui se rattachent plus particulièrement au personnage d'Olivia confirme cette nature insolite en permettant de faire ressortir une nette parenté entre l'héroïne d'Anne Hébert et celle de *La Petite Sirène* d'Andersen.

Le Canard de bois et *Volkswagen blues* mettent pour leur part de l'avant l'image de la métisse, une figure fort proche de l'Indienne, qui favorise et encourage l'affirmation de l'individu devant la société et ses lois. Marie-Moitié comme Pitsémine jouent toutes deux un rôle dynamique signifiant dans l'oeuvre, car c'est par elles que passe la métamorphose du héros masculin.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Gaston Bachelard, *L'Eau et les Rêves. Essai sur l'imagination de la matière*, Paris, Librairie José Corti, 1981, 265 p.

Gilbert Durand, *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire; Introduction à l'archétypologie générale*, Paris, Bordas, 1969, 552 p.

Maurice Émond, *La Femme à la fenêtre; l'univers symbolique d'Anne Hébert dans* ***Les Chambres de bois, Kamouraska*** et ***Les Enfants du sabbat***, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1984, 390 p.

_ «Les approches thématiques et mythocritique», **Québec français**, n° 65, mars 1987, p. 88-91.

Jean Morency, *Le thème du regard dans* ***La Montagne secrète*** *de Gabrielle Roy*, Québec, Centre de recherche en littérature québécoise, 1985, 99 p.

Jeanne Turcotte, *Entre l'ondine et la vestale: analyse des* ***Hauts Cris*** *de Sauzanne Paradis*, Québec, Centre de recherche en littérature québécoise, 1988, 148 p.

La poésie libère de la pensée et du beau style croque-mort

Viateur Beaupré
Sept-Iles

La poésie, n'étant pas l'Absolu, n'est pas le salut de l'homme. Elle n'est pas la seule à pouvoir libérer partiellement l'homme; mais elle peut y contribuer efficacement à la condition d'être poésie authentique. Cette poésie existe, en abondance. La fausse poésie aussi, en surabondance. Se former le goût au contact de la poésie authentique permet de voir la différence.

Libération globale

Chez le créateur, la poésie fait appel à toutes ses facultés: à l'intelligence, certes, mais aussi, et impérieusement, à la sensibilité, à l'imagination, au coeur, au sens de la Beauté. Le lecteur, pour entrer en contact avec cette oeuvre créée dans un état de tension et d'exaltation de tout l'être, doit à son tour battre le rappel de toutes ses facultés. Ce n'est pas facile si l'enseignement prosaïque reçu antérieurement a anesthésiée presque systématiquement toutes les facultés "inutiles", au seul profit d'une intelligence transformée en outil primaire comme un tournevis. Comment, à partir d'intelligences devenues madriers, refaire des arbres dont les tendres feuilles vertes puissent encore s'émouvoir aux souffles subtils des vents? Ce sera l'un des rôles de la poésie d'irriguer peu à peu de sève nourricière ces facultés racornies et ankylosées.

Libération de l'intelligence

Les élèves, comme la plupart des adultes, pensent que pour faire de l'art, de la poésie, il suffit de ne pas pouvoir faire autre chose de plus sérieux. D'où un électrochoc, salutaire ou mortel, quand ils prennent conscience qu'un texte poétique intelligent exige autant d'intelligence chez son créateur et chez le lecteur que la fabrication d'une navette spatiale ou de toute autre merveille scientifique. Les images, les mots, le rythme d'un poème ne sont pas plus arbitraires que les millions de fils et boulons indispensables, si la navette veut attendre son orbite, et non "péter" pas loin du sol.

Certes, la pensée du poète étonne beaucoup ce jeune: Pourquoi diable le poète ne pense-t-il pas comme ON pense? Pourquoi employer cinquante images disparates et obscures pour dire une chose toute simple: «Je t'aime»? Pourquoi cette façon singulière de voir les hommes et la vie ? Le jeune qui s'imaginait avoir une pensée

audacieuse, une intelligence libérée, prend conscience, avec terreur peut-être, que son intelligence s'est déjà coulée dans les moules du grand ON anONyme et cON.

Ce réveil de l'intelligence ne peut évidemment s'opérer qu'au contact de poèmes intelligents. Et que si on fait l'effort de comprendre l'intelligence qu'ils contiennent. Par exemple, pour comprendre que les cinquante images disparates et confuses de tout à l'heure sont en réalité très cohérentes et claires; qu'elles sont toutes centripètes, et non centrifuges comme celles d'un esprit éclaté.

Entreprise épique, car ces jeunes ont appris à faire dire n'importe quoi à un texte. Ils ont appris à lire entre les lignes, plutôt qu'à comprendre ce qui est dit sur les lignes. Et ils s'imaginent qu'en poésie surtout, l'important, ce n'est pas de comprendre ce que le poète veut dire, mais de "triper" en inhalant l'ineffable poétique contenu entre les lignes du texte. Vision "poétique" des choses qu'encouragent d'ailleurs puissamment les poètes médiocres: "C'est d'autant plus tripant qu'il n'y a rien à comprendre. Soyez obscurs: on vous dira profonds".

Libération du langage

L'élève entraîné à penser comme ON pense, est, du même coup bas, convaincu qu'il doit parler et écrire comme ON parle et comme ON écrit. Un beau style de notaire, ou celui du bottin téléphonique et des formulaires d'impôt! Avec quel étonnement, ici encore, il constatera que le poète ne parle pas comme ON parle. L'élève n'en revient pas, et il se scandalise: jamais ON n'a parlé comme ça dans sa famille! Jamais lui et ses chums ne sont allés jusque-là dans la liberté d'expression!

Il faudra un certain temps pour que, peut-être, il en arrive à voir qu'il vaut beaucoup mieux parler comme le poète que parler comme ON parle. Que le langage vivant comme la vie est plus "normal" que le beau langage croque-mort loué dans les écoles et par la majorité silencieuse et bavarde. Et peut-être voudra-t-il désormais parler et écrire lui aussi en s'inspirant du violon, plutôt que du bidon de sa tant fameuse concentration efficace-pratique-rentable.

LE BARDE: la poésie et l'informatique

Alain Bertrand
Ahuntsi

Six mille quatre cents poèmes en deux sessions, cela dépasse de beaucoup la quantité de textes poétiques nouveaux publiés par les éditeurs en une année au Québec. C'est pourtant là la production d'une année moyenne des étudiants (4 groupes de 40 étudiants par session) d'un professeur qui utilise les douze didacticiels LE BARDE dans son cours de poésie ou d'écriture poétique. Ce que LE BARDE sur ordinateur permet : production en douceur, production en quantité, meilleure perception par l'étudiant de sa place dans l'Histoire de l'écriture littéraire.

Pour ce qui est de la production en douceur, l'avantage des didacticiels LE BARDE sur le simple logiciel de traitement de textes en est un d'encadrement, de tutorat soigneusement pensé et organisé. Les textes d'accompagnement ou d'illustration ont été choisis en fonction d'un parcours simple allant progressivement de la phrase-poème au poème plus complexe et même, à la fin, jusqu'au recueil de poèmes individuel.

Pour ce qui est de la quantité, LE BARDE se comporte comme tout logiciel de traitement de textes : il permet d'imprimer en plusieurs exemplaires, d'en échanger entre étudiants, d'en retoucher le texte à la suite des commentaires des collègues du groupe... somme toute il permet de travailler à l'aise. Et comme les didacticiels LE BARDE sont au nombre de douze, la session de quinze semaines du cégep offre au jeune auteur l'occasion de mûrir plus vite son talent débutant. Le recueil que chacun et chacune composent aux dernières semaines peut ainsi présenter l'unité d'une expression déjà pleinement développée.

Cependant, ce qui va distinguer le cours de poésie de l'atelier d'écriture c'est sa partie didactique où le professeur présente en un parcours suivi les différentes formes que la poésie a pu revêtir tout au long de son histoire. Mais c'est aussi, pour le professeur qui utilise LE BARDE, l'occasion de faire saisir aux étudiants que leur inspiration spontanée rejoint à leur insu l'une ou l'autre des étapes récentes de cette histoire. Les textes qu'ils rapportent en classe peuvent ainsi s'ajouter au corpus déjà défini d'avance, et l'enrichir de tous leurs intérêts. Ces mêmes textes serviront du même coup à leur faire perfectionner leur outil de travail: le langage, autant en sa syntaxe ordinaire qu'en ses facettes plus spécialement poétiques. Là encore, comme le traitement de textes, LE BARDE apporte cet atout incomparable d'un contexte d'écriture vraiment individuel et autonome. LE BARDE est au fond une sorte de laboratoire d'écriture poétique à la disposition des étudiants.

N.B. On peut en obtenir un module de démonstration en s'adressant à: Alain Bertrand, Les éditions Anima, C.P. 124, Succ. Ahuntsic, Montréal H3L 3N7.

La découverte du texte par le jeu dramatique

Denis Girard et **Daniel Vallières**,
Sherbrooke

Jean Vilar disait: *L'art du théâtre est né de cette passion calme ou hantée, selon l'individu, de connaître.* L'étudiant qui suit un cours obligatoire de théâtre au cégep entre en classe avec cette passion au coeur: une passion de jouer sur scène, de vivre avec son corps un personnage. Quel merveilleux prétexte pour l'amener à s'intéresser à la langue. La démarche pénible de l'analyse minutieuse d'un texte devient un besoin pressant parce qu'il aura à montrer cette analyse sur scène lors de la représentation. Nous exposons ici en trop peu de mots les étapes qui mènent l'étudiant de l'analyse à la représentation. Par contre, notre volume *Le théâtre, la découverte du texte par le jeu dramatique* explique en détails chaque partie. Le livre présente une méthode d'analyse du texte dramatique conçu spécifiquement pour préparer une représentation. La représentation demeure ici un prétexte et bien que l'ouvrage s'inspire de techniques utilisés par des professionnels, il n'a aucune prétention artistique. Il est important que la démarche reste concrète et que chaque élément identifié en cours d'analyse soit réutilisé lors de la représentation.

L'étudiant qui s'engage dans cette démarche décrit d'abord toutes les composantes du personnage qu'il incarnera sur scène en utilisant une grille d'analyse détaillée. Passé, traits de caractère, préjugés, profession, âge, on doit tout savoir lorsqu'il s'agit de prendre la place d'une autre personne, respirer, bouger comme elle. Une fois que l'étudiant s'est construit une image intellectuelle précise du personnage, il utilise l'image de stéréotypes humains pour montrer avec son corps les tendances psychologiques qu'il a relevées: ouverture ou fermeture sur l'extérieur, défi, agression ou soumission. Nous en avons identifié cinq qui représentent bien les types présents dans notre contexte nord-américain. L'étudiant s'y réfère pour composer physiquement son personnage. Il suffit d'extérioriser les traits de caractère identifiés. Les points d'équilibre (façon de nommer les stéréotypes) définissent la position du corps du personnage, sa façon de marcher et de se tenir debout, son degré de tension, etc. Avec ces stéréotypes, l'étudiant possède un point de référence pour différencier le personnage de ce qu'il est, lui, à titre d'individu. L'analyse du personnage terminé, il entreprend l'analyse de la structure dramatique.

Une pièce de théâtre réaliste rassemble des personnages mûs par des désirs opposés. Ces personnages s'affrontent parce qu'ils souhaitent changer le comportement de leur vis-à-vis. Chaque personnage joue un rôle différent dans la structure dramatique. Le héros veut provoquer un changement, l'opposant souhaite

plutôt conserver la situation actuelle, le ou les aides supportent la démarche d'un des meneurs du conflit et enfin le rôle de l'arbitre est assumé par un des personnages qui décide de mettre fin au conflit en désignant le vainqueur. L'action de la pièce se voit marquée de temps forts qui ponctuent la montée de la tension dramatique. Le conflit débute par un incident déclencheur qui lance l'action principale où le héros et l'opposant s'affrontent sur un thème commandé par leurs désirs ultimes. Ces désirs créent des micro-conflits, eux-mêmes commandés par des désirs intermédiaires. La crise rend la solution du conflit inévitable et amène l'apogée où l'intensité du conflit crée le moment émotionnel le plus intense d la pièce. Enfin, le choix de l'arbitre provoque le dénouement qui livre aux spectateurs les conséquences de la solution du conflit. L'étudiant connaît maintenant la structure dans laquelle évolue son personnage et le rôle qu'il tient dans la dynamique de la pièce. Voici venu le temps d'interpréter les répliques, de choisir l'intonation juste pour chaque phrase du texte.

La connaissance du personnage et de la structure dramatique lui permettent d'identifier l'émotion à chaque étape du texte. L'analyse de l'action psychologique assure l'interprétation du texte réplique par réplique. L'action psychologique est définie à l'aide d'une série de verbes transitifs directs à couleur émotive qui précisent le type de pression émotive à utiliser dans chaque phrase du texte. L'analyse est maintenant terminée. Il s'agit maintenant pour l'étudiant de montrer avec son corps sur scène le jeu d'oppositions qui anime les personnages. La première étape, la mise en place, permet de choisir l'emplacement sur scène où se jouera chaque partie du texte. La systématisation du jeu du chat et de la souris illustre par une série de poursuites, de fuites et d'affrontements, le combat psychologique que se livrent les personnages. Tout doit être montré avec le corps.

C'est une étrange dissertation que le jeu sur scène où l'étudiant démontre avec son corps sa compréhension du texte. Il fait du français sans trop s'en apercevoir.

Du triple point de vue de la connaissance, de l'analyse et de la création.

Une introduction au théâtre

Louise Vigeant
Édouard-Montpetit

Cet atelier, en deux parties - théorie et illustration -, a présenté une approche sémiotique du théâtre utilisée pour faire comprendre le fonctionnement de cet art complexe, pour suggérer une méthode d'analyse des spectacles et pour organiser des ateliers susceptibles de faire expérimenter les pouvoirs expressifs du théâtre (suite à la publication d'un ouvrage, *La Lecture du spectacle théâtral*).

Au départ, deux prémisses:

1- l'objet d'étude est le SPECTACLE, et non le texte dramatique dans sa forme littéraire (quoique cette dimension soit présente);

2- les éléments qui le composent, parce qu'ils sont là pour être montrés et interprétés, sont des SIGNES.

Le spectacle théâtral est donc constitué de signes produits par des émetteurs à l'intention de spectateurs; ces signes sont porteurs de sens et ils sont organisés en un tout cohérent. Questions: quels sont ces signes, quels sont ces sens? quelle est cette cohérence?

La sémiotique fournit les notions de base d'une *méthode d'interprétation des spectacles théâtraux* dans leurs conditions matérielles de communication. Elle assure une certaine rigueur aux analyses qui, bien qu'elles doivent laisser place aux intuitions et à l'émotivité, ne doivent pas être essentiellement *impressionnistes* .

La sémiotique, comme théorie de la communication et du sens, explique le fonctionnement de la signification dans un *contexte* de communication particulier (l'école américaine la divise en trois branches: sémantique, syntaxe, pragmatique). La sémiotique théâtrale fournit des outils de description d'un objet; elle identifie les éléments composant un spectacle, découvre les principes de son organisation et en dévoile le fonctionnement. Bref, elle aide à comprendre comment le spectacle fait pour signifier ce qu'il signifie.

Ainsi, la sémiotique est-elle un métadiscours parmi d'autres - histoire, critique, dramaturgie, psychologie de l'acteur, sociologie du spectacle -, produisant une description de la signification par le biais d'un repérage formel d'unités que

constituent les signes du spectacle, dans le but d'améliorer la lecture de ce produit culturel, et de fonder les assises d'une interprétation.

Les notions théoriques utiles sont: le signe (Peirce), le paradigme, le syntagme, le code (dénotation, connotation), la redondance (fonctionnelle, expressive, structurelle), le texte spectaculaire et la structure textuelle.

Marco de Marinis a proposé cette approche de la communication théâtrale en tant que «procès global sémantico-pragmatique», qu'il appelle un texte spectaculaire; et Anne Ubersfeld a suggéré le découpage du spectacle en «ensembles textuels déjà constitués», c'est-à-dire perceptibles isolément. Le découpage se fait dans la matière spectaculaire à partir de l'idée de la reconstitution d'un «monde possible»: dans un espace, des corps s'animent, entourés d'objets créant l'univers dans lequel se déploie l'action.

La spécificité de la communication théâtrale repose sur la production de trois textes: le texte dramatique de l'auteur, la partition du metteur en scène, le texte spectaculaire, dont les émetteurs visibles sont les comédiens. Ce texte spectaculaire se compose de trois textes partiels:

- l'*espace* concret où s'étale le jeu en présence des spectateurs (distinguons: le lieu théâtral, les espaces scénographique, scénique et dramatique);

- les *objets* figurant artificiellement un univers fictif (décors, accessoires, costumes, son et éclairage);

- le *jeu* des comédiens (discours gestuels et verbaux).

Soulignons l'importance du **travail interrelationnel entre les signes** car «*les signes n'offrent de sens que les uns par rapport aux autres*» (Ubersfeld).

L'interprétation d'un spectacle implique plusieurs codes: les codes habituels de lecture du monde (idéologiques, culturels, psychologiques, etc.) et les codes spécifiquement théâtraux. Ces derniers ont été identifiés par la sémiologie qui, comme son modèle, la linguistique, s'est occupée de la langue, du code, et non du message (c'est la différence entre sémiologie et sémiotique), à la recherche de «structures profondes», telles que les a découvertes Greimas pour le récit, qui permettraient de parler d'une langue théâtrale, «présupposée par toute manifestation discursive». Ces codes spécifiquement théâtraux sont: les codes dramaturgiques concernant les principes de construction d'une œuvre (didascalies et discours), le découpage (tableaux, actes, scènes), les genres (tragédie, drame, comédie), les esthétiques (naturalisme, réalisme, épisme, expressionnisme, etc.); le code spectaculaire (conventions issues de la tradition: ouverture, statut fictionel, théâtralisation - le masque, par exemple -).

En résumé, la *lecture* d'un texte spectaculaire comporte les étapes suivantes:

- identification des signes et établissement des textes partiels;
- distinction des fonctions que peuvent remplir les objets et le jeu: esthétique, ludique, spatiale, métalinguistique, représentative, syntaxique;
- déchiffrage dénotatif et connotatif (avec l'examen des figures: métaphore, métonymie, symbole, antithèse (opposition ancien/moderne, réalisme/théâtralité), hyperbole, prolepse, ironie, parodie, etc.;
- construction d'isotopies;
- examen des rapports entre les signes: complémentarité, juxtaposition, renforcement, illustration, convergence, opposition;
- établissement de la structure textuelle à partir de la redondance;
- proposition d'une interprétation thématique et idéologique.

Une approche thématique du conte dans les littératures francophones

Monique Lebrun
UQAM

LES TRAVAUX DE LA CFLM DE LA FIPF: OBJECTIFS ET HYPOTHESES

Ma communication aura comme objet la présentation d'une expérimentation actuellement en cours dans trois pays francophones, soit la France, la Belgique et le Québec. Cette expérimentation porte sur l'étude du conte dans une perspective interculturelle et se fait sous l'égide de la Commission du français langue maternelle (CFLM) de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF). La FIPF a démontré depuis au moins une dizaine d'années son intérêt pour l'étude de textes littéraires dans une perspective interculturelle, notamment par ses publications (1981: *De quelques pays français;* 1984: *Contes, nouvelles et légendes;* 1987: *Pour changer d'aires*).

Les travaux dont je parlerai ont été entrepris il y a environ un an. Les délégués des trois pays mentionnés ci-dessus s'étaient fixés les objectifs suivants:

1- faire découvrir aux élèves trois grands foyers de culture francophone, soit l'Europe (France, Belgique, Suisse), le Québec et le Maghreb;
2- confronter les versants populaire (conte) et moderne (nouvelle) d'une même culture;
3- analyser l'expression d'une culture à travers des éléments anecdotiques sensibles, entre autres, dans le lexique, mais surtout à travers des valeurs;
4- prendre conscience de sa propre culture en acceptant d'aller vers celle de l'autre;
5- en fin de parcours, prendre conscience du métissage culturel.

LES HYPOTHÈSES DE TRAVAIL ÉTAIENT LES SUIVANTES:

1- Les élèves noteront plus de différences culturelles dans les contes que dans les nouvelles.
2- Ils comprendront mieux les textes de leur propre culture que ceux des autres cultures.
3- Ils seront davantage intéressés par les marques culturelles distinctives de haut niveau (ex.: les valeurs) que par celles de bas niveau (ex.: les toponymes).

Je ne ferai ici état que du premier volet de l'expérimentation, soit le travail sur les contes, qui, après une phase documentaire, en est actuellement à la phase pré-

expérimentale dans des classes du secondaire des trois pays. Avant d'en parler plus à fond, il conviendrait je crois, d'analyser les présupposés théoriques de la démarche.

1- La problématique de l'interculturel en classe de français

1.1 Les programmes de français de Belgique, de France et du Québec et leurs objectifs socio-culturels

En Belgique. Je parlerai ici des programmes de l'enseignement d'Etat et de ceux de l'enseignement libre ou catholique, qui font tous deux une large place aux textes littéraires. On y inscrit le souci d'assurer l'étude d'oeuvres significatives replacées dans leur contexte socio-culturel dont, entre autres, les oeuvres des peuples francophones. On suggère, notamment, le recours au savoir antérieur et à l'intertextualité.

En France. Les programmes inscrivent de façon claire la primauté du texte littéraire, susceptible de permettre les lectures plurielles. On suggère de s'appuyer sur l'expérience socio-culturelle des élèves, de favoriser l'approche interdisciplinaire, de replacer les textes dans leur contexte. L'enseignant dispose d'un corpus d'oeuvres, adapté au niveau de ses élèves, où l'on respecte la notion de *textes fondateurs* de la culture française aussi bien que celle de francophonie *élargie* .

Au Québec. Curieusement, les programmes québécois banissent le terme même de *littérature*, préférant les appellations génériques telles que *roman* ou *nouvelle*. S'ils insistent sur l'héritage culturel québécois, ils oblitèrent à peu près complètement celui de la France en général et la francophonie en particulier. En terme de pondération, les *discours courants* (informatifs et incitatifs) occupent beaucoup plus de place que les *discours de fiction*. Les suggestions de démarches pédagogiques propres à l'exploitation du texte littéraire passent, là encore, par une précision du contexte et, dans certains cas, par le recours à l'interdiscursivité (ex.: référence au film).

1.2 La nécessité de définir un cadre conceptuel

Culture et sub-cultures. Le mot culture est ici compris dans le sens qu'on lui donnait autrefois en enseignement des langues secondes, soit celui de civilisation. Qu'elle soit populaire ou savante, la culture est acquise par assimilation et intériorisation. Ses manifestations dans une même aire dite culturelle sont plus ou moins diversifiées selon les individus et les sous-groupes sociaux. C'est ainsi qu'on peut parler de culture officielle et institutionnalisée, parallèlement aux sub-cultures. S'il existe des manifestations objectives d'une culture, on peut également parler d'un répertoire de normes et de conduites non strictement ritualisées et identifiables par le seul *autochtone*. C'est en ce sens que Pestre de Almeida (1989, p. 19) parle de *chasses-gardées codifiées*.

Le concept de culture touche à la fois les domaines cognitif et affectif, comme le soulignait jadis Edgar Morin (1969). En général, le premier domaine réfère à la culture savante et le second, à la culture populaire, les deux domaines s'unissant dans ce que les psychologues sociaux appellent des *représentations*, qui sont les images mentales par lesquelles un peuple se reconnaît.

Depuis Boas, Whorf, Sapir et Lévi-Strauss, on distingue plus nettement les rapports entre langue et culture. La langue détermine la culture, mais, en retour, elle est déterminée par elle. Les ethnologues ci-dessus ont démontré que les systèmes symboliques de certaines langues sont les calques des structures mentales des peuples qui les parlent. Il n'est donc pas étonnant que l'on assimile souvent littérature et culture.

Littérature et champ culturel. La littérature occupe dans le champ culturel une position privilégiée, tant par son utilisation esthétique des ressources de la langue que par la mise en forme des référents. Pour les tenants de la culture savante, elle est la voie royale d'étude. Certains vont même plus loin en affirmant qu'il n'y a pas de plaisir de lecture si l'on ne comprend pas les référents culturels dont il est question.

C'est entre autres la voie de Eco (1985) et de sa théorie de la coopération interprétative. Pour lui, le lecteur modèle disposerait d'une encyclopédie individuelle comprenant, entre autres, des contextes, des scénarios et des hypercodages idéologiques. On peut également mentionner l'école de Constance (Jauss, Iser), qui prône une réception active du texte et parle d'horizons d'attente successifs des textes chez le lecteur (et, pourrions-nous ajouter, chez les membres d'une même culture).

Si la littérature a indéniablement une fonction esthétique par sa nature même, en parler comme d'un véhicule culturel conduit à se poser la délicate question de sa fonction sociale, puisqu'on est renvoyé ipso facto au statut national d'une littérature. Pour certains comme Saint-Jacques (1989, p. 242), aucune ambiguïté: la littérature "s'affiche nationale". Pour d'autres, dont Pestre de Almeida (1989), une littérature nationale issue d'une culture récente a un statut "problématique" face à une culture hégémonique de référence.

LES APPROCHES À PRIVILÉGIER ET À ÉCARTER

Si l'on admet que le texte littéraire est le véhicule privilégié de développement des compétences socioculturelles en classe, encore faut-il lever certains problèmes relatifs au choix des textes et à la méthode d'approche.

Bertoni (1988) nous met en garde contre les sous-produits commerciaux d'une certaine littérature: il est parfois difficile de cerner les contours de l'objet esthétique, d'où la tendance pour l'enseignant à se rabattre sur les valeurs sûres que

sont les bons vieux classiques. Il est remarquable que certains didacticiens conseillent les oeuvres contemporaines pour les classes de début secondaire, reléguant les oeuvres canoniques aux dernières années, où l'on se paie alors le luxe de la "vraie" littérature, celle de la culture savante.

Quant à la méthode d'enseignement susceptible de développer les compétences socioculturelles des élèves, il n'en existe pas d'idéale , nous rappelle Petitjean (1990), pour qui, de plus, l'adolescent de douze ans est rarement conscient des enjeux sociaux d'un texte. C'est également un fait connu que professeur et élèves manquent souvent de connivence culturelle: les référents ne sont pas les mêmes et doivent, chez les élèves, être enrichis. Il faut, dit Reuter (1986), inclure la lecture dans un projet qui tienne compte des contextes socio-historiques et des systèmes de valeurs: l'élève est ainsi amené à structurer ses rapports au monde dans une visée non uniquement scolaire.

L'acquisition de la compétence culturelle, ainsi que le croient de plus en plus de pédagogues américains et européens, peut avantageusement passer par le travail sur les textes de fiction dans une perspective interculturelle. Rappelons que Abdallah-Pretceille (1986) opère une distinction entre interculturel et pluriculturel, le premier terme évoquant une mise en relation, une recherche de convergence, une implication intellective et affective, alors que le second évoque plutôt la juxtaposition de traits, pittoresques de préférence, sans qu'il soit question d'implication émotive.

On retrouve dans les **tableaux I** et **II** une mise en parallèle des travaux d'Abdallah-Pretceille et de Banks quant aux approches à privilégier et à celles à éviter dans le développement de la compétence interculturelle.

2- Un exemple de pratique interculturelle: la lecture de contes d'aires culturelles différentes, mais de même thème

2.1 Les perspectives interculturelle et thématique

Selon Kristéva (1966), qui a été la première à se servir systématiquement du terme "intertextualité", tout discours en répète un autre, en ce sens qu'il reflète l'absorption et la transformation d'un texte préalable. C'est ce qui fait dire à Kristéva qu'un texte se construit comme une mosaïque de citations. On peut dire, parallèlement, que toute lecture est tabulaire puisqu'elle établit, verticalement, un rapport du texte à son contexte et, horizontalement, de l'écrivain à son oeuvre. Lorsque Bakhtine parle de dialogisme, il s'inscrit, au fond, dans une perspective intertextuelle. Si, dit Arrivé (1972), comme le croit Hjelmslev (1968), le texte littéraire est un langage de connotation, alors, l'intertexte, ou ensemble de textes entrant en relation avec un texte donné, constitue le lieu de manifestation de cette connotation.

Ses traductions de Bakhtine ont amené Todorov (1978) à s'interroger sur les rapports entre intertextualité et symbolique. Selon lui, la symbolique touche

l'interprétation des sens indirects liés au contexte d'énonciation. Il distingue l'extratextualité de l'intratextualité selon que la symbolique est constitué dans ou hors de l'oeuvre. Quant à Genette (1982), il préfère parler de transtextualité, qui est le degré le plus élevé de la littérarité, et comprend, outre l'intertextualité (relation entre textes par voie d'allusion, de citation, de plagiat), la paratextualité (cf. les préfaces) et la métatextualité (statut d'un texte B commentant un texte antérieur A). Il existe deux façons de parler de la métatextualité: soit l'hypertextualité (si B résulte de A sans commentaire), soit l'architextualité (s'il est question de statut générique).

La perspective intertextuelle se conjugue aisément à la perspective thématique. Le thème peut être perçu comme un élément sémantique se répétant, avec transformations, d'un texte à l'autre. On retrouve chez Todorov (1970) une distinction entre thème et motif faisant du motif une sous-classe du thème. Le thème a pour rôle d'interpréter le motif et de le classer dans un système général; il peut servir de motif à son tour, face à un thème surordonné. Le motif, ou partie signifiante du thème, apparaît à tous les plans du texte: il ne faut donc pas s'en tenir au seul lexique pour le découvrir.

2.2 Le choix du conte et de ses diverses versions

Par ses origines et ses caractéristiques génériques, le conte témoigne de la notion de culture tant savante (littéraire) que populaire (ethnographique). La compréhension du conte exige la mise en branle d'un savoir-faire interprétatif, mais également l'exercice et l'enrichissement d'un répertoire de références culturelles. Le travail du conte dans sa dimension interculturelle, pour éviter qu'il ne dérive vers la folklorisation, doit tenir compte également des dimensions intertextuelle et thématique définies plus haut .

Le groupe de travail CFLM a choisi de se pencher sur un conte classique, *Le Petit Chaperon rouge*. Il en existe d'innombrables versions, dans différentes cultures, la plus connue étant bien sûr celle de Perrault. Le thème développé de façon apparente est celui du mangeur et du mangé, thème auquel se greffent les sous-thèmes suivants: relations entre générations, relations au sein de la famille, rite de passage à l'adolescence. On peut y distinguer ce que Freud et Bachelard après lui ont appelé la différence entre la période où l'on avale et celle où l'on croque (selon les diverses versions du conte), ou encore, ce que Durand appelle la "gullivérisation" du monde (où le plus gros avale le plus petit, et ceci à l'infini). À une lecture psychanalytique, on peut superposer une lecture historique (ex.: les famines de l'Ancien Régime, les chasses au loup), ou encore ethnographique (ex.: les rites de passage de la puberté).

Voici dans l'ordre, les cinq versions choisies:

1- *Le Petit Chaperon rouge*, de Charles Perrault;
2- *Conte de la mère-grand* (version nivernaise);
3- *Le Chêne et l'ogre*, de Taos Amrouche (version kabyle)
4- *Le Loup*, de Marcel Aymé;

5- *Le Petit Chaperon rouge*, de Jacques Ferron

Sur ces cinq versions, trois sont françaises, l'une maghrébine et l'autre québécoise. Les deux premières datent de plus de trois cents ans, alors que les autres sont contemporaines. Une seule, probablement la plus authentique, résulte de la cueillette d'un ethnologue, P. Delarue, soit la deuxième.

Si la version de Perrault semble incontournable, il aurait été facile de choisir une autre version populaire tant elles sont nombreuses. La version choisie présente toutefois le mérite de pouvoir se comparer facilement avec celle de Perrault, tant pour les éléments omis que pour ceux que cet auteur y a ajoutés. La version maghrébine, bien que littéraire, imite les procédés de contage traditionnels avec interpellation des "auditeurs". Le texte de Marcel Aymé présente une occasion de réfléchir sur la fin (ou presque) d'une légende devenue un mythe. Quant à la version québécoise, elle ajoute à la thématique en évoquant certains motifs occultés par les versions antérieures (ex.: le petit pot, le rôle du père).

2.3 L'approche pédagogique utilisée

Nous suggérons à l'enseignant la démarche suivante:

1- mise en contexte de chacun des contes; ainsi, on peut évoquer la mode des contes populaires dans les salons versaillais, rappeler l'influence des fables gréco-latines, parler des disettes du Moyen Age, du sort de la paysannerie, des loups-garous, tenter de retrouver les éléments proprement maghrébins ou québécois au plan de la nourriture (ex.: le couscous kabyle et la margarine québécoise des années cinquante) ou du cadre géographique;

2- lecture individuelle;

3- explications des particularités lexicales; ces éléments lexicaux particuliers peuvent être des archaïsmes (cf. les dialectalismes de la version nivernaise), des toponymes inconnus, des syntagmes particuliers, des tournures stylistiques (ex., les formulettes du conte de Perrault);

4- exploitations de diverses pistes d'analyse: ex.: les pistes sémiotique (symbolique) et ethnologique. C'est là que l'enseignant aura le plus grand rôle à jouer. Ainsi, il n'est pas évident que tous les élèves sauront trouver la signification de la couleur rouge (symbole de l'aurore de la vie pour les uns, du sang de l'initiation sexuelle pour les autres), ou la différence entre le chemin des aiguilles et celui des épingles (on se référera ici à l'interprétation de Y. Verdier (1978) sur les travaux des jeunes filles de l'Ancien Régime);

5- confrontation des textes: deux à deux d'abord, puis tous ensemble: comparaison des valeurs , du type de société, du type de langage utilisé; il s'agit de dégager les ressemblances et les différences dans une optique dominée par la notion de

culture (ex.: l'importance des parents dans les diverses versions, le niveau de langage utilisé, scatologique ou épuré, la signification des diverses finales);

6- exercice de réécriture. Cette étape permet que s'exerce pleinement la compétence culturelle. On suggère à l'enseignant de faire travailler les élèves par groupes de trois ou quatre, chacun se documentant sur une aire géographique et culturelle spécifique et retransposant l'histoire du Chaperon dans cette aire grâce à un scénario original. Outre qu'il permet de lutter contre l'ethnocentrisme, cet exercice permet de développer la réflexion sur les éléments constituant une culture en profondeur.

CONCLUSION: LES PROLONGEMENTS POSSIBLES

Le groupe de travail de la CFLM sur l'étude du conte dans une perspective interculturelle ne dispose actuellement que de résultats préliminaires de recherche. Il est peu habituel pour les élèves de travailler en intertextualité en se centrant surtout sur les valeurs culturelles. Même si les contes sont très présents dans les programmes et conséquemment dans les manuels, on les aborde surtout selon une approche à la fois communicative et narratologique. L'élève est rarement interpellé en tant que membre d'une communauté culturelle. Il est également rarissime qu'on lui présente différentes versions d'un même texte codées culturellement. Il resterait à tenter l'expérience avec des nouvelles, pour aborder la notion de culture contemporaine, et à reprendre l'étude des contes du terroir, hors de toute perspective thématique cette fois, mais en assurant à l'élève un support au plan documentaire. Comprendre un texte, c'est aussi l'interpréter culturellement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1986), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris: INRP et Publications de la Sorbonne, 236 p.

ARRIVE, M. (1972), *Les langages de Jarry. Essai de sémiotique littéraire*, Paris: Klincksieck.

BANKS, J.A. (1988), *Multiethnic education. Theory and practice*, Toronto: Allyn and Bacon, 312 p.

BERTONI DEL GUERCIO, J. (1988), "Littérature et système littéraire", *Le Français dans le Monde*, no spécial: Littérature et enseignement, février-mars, p. 149-156.

ECO, U. (1985), *Lector in fabula*, Paris: Grasset, 315 p.

GENETTE, G. (1982), *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Paris: Seuil.

HJELMSLEV, L. (1968), *Prolégomènes à une théorie du langage*, suivis de *La structure fondamentale du langage*, Paris: Minuit.

KRISTEVA, J. (1978; lère éd.: 1969; contenant des textes remontant à1966), *Recherches pour une sémanalyse (extraits)*, Paris: Seuil, coll. Points.

MORIN, E. (1969), De la culturanalyse à la politique culturelle", *Communications*, no 14, p. 5-38.

PESTRE DE ALMEIDA, L. (1989), "Pour l'interculturel: pratiques et questions de méthode", *Bulletin de l'ACLA (Association canadienne de linguistique appliquée)*, vol. 11, no 1, p. 9-21.

PETITJEAN, A. (1990), "Pour une didactique de la littérature", *Perspectives didactiques en français*, Actes du colloque de Cerisy: Didactique et pédagogie du français: recherches actuelles, Metz: Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, p. 101-128.

REUTER, Y. (1986), "Lire, une pratique socio-culturelle", *Pratiques*, no 52, p. 64-82.

SAINT-JACQUES, D. (1989), "Nationalisation et autonomisation", in *L'histoire littéraire. Théories, méthodes, pratiques.*, sous la direction de C. MOISAN, Québec: Presses de l'Université Laval, p. 241-248.

TODOROV, T., (1970), *Introduction à la littérature fantastique*. Paris: Seuil. (1978), *Les genres du discours*, Paris: Seuil.

Tableau I APPROCHES À ÉCARTER

Selon Banks (1988):

1- approche contributoire: études interculturelles constituant des à-côtés du programme ex.: insistance sur les us et coutumes des héros; défaut: renforce les stéréotypes;
2- approche additive: ajout de concepts et de thèmes au programme sans en changer la structure et les buts. ex.: faire lire un livre de plus sur le sujet traité; défaut: renforce l'idée que trait ethn.= "pittoresque".

Selon Abdallah-Pretceille (1986):

1- approche analytique (ou objective, ou descriptive); défauts: fragmente le réel, le réduit à des structures organisatrices, à du folklore.

Tableau II APPROCHES À PRIVILÉGIER

Selon Banks (1988):

1- approche transformationnelle: changement des buts et de la structure du programme selon les préoccupations interculturelles: incitation aux élèves à considérer le point de vue de l'autre;
2- approche d'action sociale et critique: incitation aux élèves à adopter des attitudes d'ouverture, à prendre position face à des valeurs.

Selon Abdallah-Pretceille (1986):

1- approche sujectiviste (ou synthétique, ou dynamique): prise de conscience par le sujet des représentations de sa culture et de celles des autres;
2- approche interactionniste et situationnelle, relation en miroir: reconnaissance réciproque de l'identité des partenaires, image propre de soi/ image sociale de soi; identité/altérité: distanciation ou rapprochement?

De la nouvelle au roman

Vital Gadbois, Saint-Hyacinthe
Michel Paquin, et **Roger Reny**,
Bois-de-Boulogne

La nouvelle littéraire se prête bien à l'étude et à la maîtrise du discours narratif et s'avère en conséquence une voie d'accès au roman. C'est une des raisons qui nous ont poussés à publier *20 grands auteurs pour découvrir la nouvelle* publié aux Éditions La Lignée en 1990. La présentation même de l'ouvrage répond à deux questions: pourquoi la nouvelle? et pourquoi un recueil? Cette réponse sera de plus illustrée par deux exemples: l'analyse des aspects de l'identité d'un personnage, et la création narrative comme moyen de rétroaction sur l'oeuvre.

20 grands auteurs pour découvrir la nouvelle permet de développer chez les jeunes adultes le goût de la lecture en développant chez eux des habitudes de lecture active et méthodique des textes littéraires. Il y parvient par son introduction qui propose une définition opératoire de la nouvelle, par ses vingt nouvelles présentées dans un ordre chronologique, d'auteurs reconnus du Québec, de France, d'Haïti, des États-Unis, d'Angleterre, d'Italie..., du Ve siècle avant Jésus-Christ jusqu'à aujourd'hui, de styles variés (psychologique, policier, fantastique, réaliste, intimiste, sociologique, humoristique, de science-fiction...). Chaque nouvelle est précédée d'une présentation de l'auteur, de son oeuvre et de son texte, est suivie de questions sur les composantes du récit, la langue et le style. À la fin du livre, on trouve des propositions de travaux et recherches, et de création.

Pourquoi la nouvelle? Parce que c'est un texte court comme l'extrait, mais complet comme le roman. Sa contextualisation étant limitée, elle fait appel à la culture du lecteur. Laconique et remplie d'implicite, elle nécessite l'effort et la réflexion. Très construite, elle est exigeante par la concentration et la déduction auxquelles elle fait appel. En somme, elle est un récit bref pour de bons lecteurs.

Pourquoi un recueil? Pour offrir un éventail de manières de raconter afin de susciter chez l'élève des connivences avec textes et auteurs. Pour offrir des exemples des principales techniques qui permettent la structuration du récit. Pour favoriser le contact de l'élève avec des auteurs de différentes cultures et de différentes époques et l'amener ainsi à relativiser sa concentration naturelle sur la modernité et lui permettre de saisir l'évolution du genre. Pour sensibiliser l'élève aux différentes orientations littéraires. Pour lui permettre enfin d'entrer en contact avec des auteurs qui ont marqué leur époque. À notre connaissance, aucune anthologie ne poursuit ces buts.

L'avantage de la nouvelle est évident quand il s'agit d'étudier un personnage; le roman pose problème par l'ampleur de la recherche qu'elle nécessite.

Personne fictive qui remplit un rôle dans le développement d'une fiction, le personnage a néanmoins une identité, laquelle n'est pas une substance MAIS une construction du texte et du processus de lecture. Dans une perspective de lecture active, il faut que le lecteur soit capable de dégager une hypothèse d'interprétation d'un personnage qui soit fondée et cohérente, et qui tienne compte de l'ensemble de l'oeuvre. Pour ce faire, on utilise une grille qui permet à l'élève de classer l'information disponible sur un personnage en précisant les aspects retenus et les sources pour y parvenir. Une des difficultés est la tendance du lecteur à confondre identité et portrait. Si bien que l'élève cherche à extraire, à sortir le personnage de l'histoire racontée. Or si raconter une histoire, c'est raconter une évolution de personnage(s), le portrait statique est insuffisant, voire faux; sans compter le fait qu'il y a également lieu de distinguer les apparences (la surface) et la réalité (la vérité profonde). L'élève a alors la tentation soit de relever des éléments contradictoires, soit d'«oublier» les éléments qui ne concordent pas avec le portrait en cours. Il faut amener l'élève à prendre en compte ces éléments, et forcer chez lui une hypothèse d'interprétation qui tienne compte de ces éléments apparemment incompatibles. «Étude de femme» de Balzac et «Un pickle à l'aneth» de K. Mansfield se prêtent bien à cet exercice.

L'utilisation de la création-pastiche afin de mieux faire saisir le style d'un texte, de mieux le faire apprécier fonctionne beaucoup mieux avec une nouvelle qu'avec un roman. Encore une fois, parce qu'il s'agit d'un texte court, complet, rapide, exigeant et construit. Retracer de façon exhaustive les caractéristiques stylistiques d'une nouvelle est assez facile. De plus *20 grands auteurs pour découvrir la nouvelle* propose, pour chaque nouvelle, des questions sur le style. «Frritt-Flacc» de Jules Verne en offre un bel exemple: les questions 13 et 19 à 25 permettent de prendre conscience que par l'utilisation de mots rares, de néologismes, de noms propres inconnus, d'onomatopées, d'harmonies imitatives, de mots à la fois vagues et précis pour décrire le décor, notamment en ce qui a trait aux sons et aux couleurs, de jeux avec le récit au présent alterné avec le passé d'une histoire passée, et finalement de l'alinéa de suspense, Verne arrive à créer un climat d'incertitude, de violence, d'inquiétude, bref un climat fantastique. Mais voir n'est pas éprouver. En procédant à l'exercice de création proposé pour cette nouvelle à la fin du volume, l'élève «marchera dans les pas» de Verne en quelque sorte, et ce en deux périodes de cours. La création devient alors une modalité d'objectivation et d'appropriation d'un texte littéraire.

En somme, *20 grands auteurs pour découvrir la nouvelle*, grâce à son organisation, permet l'étude et la maîtrise de la nouvelle, ce texte court, complet, rapide, exigeant et construit. Ce recueil, par la variété géographique, historique et technique des textes retenus, favorise connivences, sens de la relativité et de la continuité. Il permet dès lors de faire sur une surface réduite des manoeuvres plus longues et ardues sur ces grandes surfaces que sont les romans: c'est le cas, notamment, quand il s'agit de se livrer à une étude d'identité d'un personnage ou à un pastiche stylistique. À certains égards, l'étude de la nouvelle est donc une voie d'accès au roman.

Peut-on parler d'une pédagogie du roman policier?

Danielle Laplante,
Édouard-Montpetit

Vous avez sans doute entendu, dans une telle question, l'autre cachée: Peut-on enseigner le roman policier comme on enseigne le «roman-roman»?; et, bien évidemment, ma réponse implicite: Non, on ne peut pas.

C'est une question prétentieuse et je me sens un peu gênée de l'avoir posée en ces termes alors que ma réponse implicite était beaucoup plus simplement: *je* ne peux pas enseigner le roman policier comme j'enseigne le « roman-roman ». C'est ce que j'essaierai de vous expliquer brièvement en même temps que je vous ferai part de mon expérience à l'ENA, l'école d'aérotechnique de Saint-Hubert.

Dans un cours de roman, nous privilégions diverses méthodes d'analyse devant le sens qui résiste. Nous formons de bons-nes lecteurs-trices. Malgré la diversité des oeuvres romanesques, nous avons le sentiment qu'une oeuvre contient en quelque sorte toute la littérature. Qu'en cernant la complexité d'*un* univers romanesque, l'étudiant-e saisit la littérature. Les oeuvres exemplaires deviennent ainsi « autosuffisant-e-s », dirais-je.

L'univers du roman policier est tout aussi vaste et complexe, les oeuvres sont très diversifiées. Pourtant aussi exemplaires soient-elles, l'étudiant-e ne connaît rien du genre après avoir lu disons un Chandler, un Maigret ou un Boileau-Narcejac. De fait, le roman policier rend manifeste et incontournable ce qui est vrai du roman et de la littérature: on ne les connaît qu'en en découvrant la diversité des formes. C'est une évidence, mais une évidence qui fait problème dans le cours de roman policier.

De plus, « roman-roman » ou roman policier, on le lit entre autres pour une même raison: le pur plaisir de se faire raconter une histoire. Mais à la différence du « roman-roman », le roman policier nous enferme dans l'anecdote; aucune oeuvre ne semble alors « autosuffisante ». Pour sortir du piège, on peut se mettre à démonter la « machine à lire », toutes grilles structuralistes dehors, et le roman policier devient un merveilleux instrument pédagogique, une voie royale d'accès à la littérature.

À mon avis, le roman policer n'est pas une voie royale d'accès à la littérature. Il est de la littérature. C'est pourquoi je préfère profiter pleinement de ce

qu'il comble l'enfant en nous - comme disait Daniel Pennac -l'enfant qui adore se faire raconter des histoires plus que l'adolescent honteux qui veut du sens.

Donner une cours de roman policier est pour moi l'occasion rêvée de plonger les étudiants-es non pas au coeur des oeuvres, mais en pleine littérature. Il est vrai par ailleurs que j'avais une raison élémentaire de laisser parler l'enfant en moi: je tenais à «sauver ma peau pédagogique». J'enseignais, en effet, à une clientèle difficile: des finissants-es de l'École d'aerotechnique à Saint-Hubert.

Des étudiants-es donc passionnés-es d'aviation, très déterminés-es, très droits-es, isolés-es, en plein champ, avec un horaire de 32 heures et demie semaine. Une clientèle très majoritairement masculine - j'avais trois étudiantes -, ayant un très fort sentiment d'appartenance au groupe. Plus fort encore devant l'« ennemi commun »: le ou la prof de Longueuil, du secteur général, qui doit passer un an au «Goulag » et qui est généralement perçu-e comme un-e intellectuel-le méprisant-e.

En dernière année, dernière session, ils ont déjà un pied sur le marché du travail, une charge extrêmement lourde et leur cours complémentaire est la dernière de leurs préoccupations. Ils pratiquent - et très bien - une résistance active à la littérature. Dans cette école donc, où on aperçoit rarement un étudiant en train de lire devant les tables de pool (seul divertissement de l'école), vous avez tout intérêt à savoir ce que vous allez leur enseigner et *pourquoi*.

Mes objectifs dès lors étaient extrêmement simples:

1. Susciter un plaisir de lire -ce qui n'est pas, j'en conviens, très docimologique.
2. Faire découvrir un genre et en faire connaître la diversité.
3. Impliquer activement les étudiants-es.

Le plaisir de lire ne se mesurant ni ne s'imposant, j'ai choisi de ne mettre aucune oeuvre obligatoire au programme. Les étudiants-es devaient lire quatre oeuvres choisies à partir d'une liste d'une soixantaine de titres décrits ou commentés. Ils ont énormément apprécié de pouvoir choisir. Cette fois, ils n'achetaient pas du matériel scolaire à la coop comme on achète de la pâte dentifrice. Il fallait choisir, lire les descriptifs, feuilleter les livres à la bibliothèque ou en librairie, écouter les commentaires des autres. Bref, lire par goût.

Peu d'entre eux se sont écartés des sentiers battus (cinq ou six à chaque fois). Ils ont majoritairement choisi les livres disponibles à la bibliothèque, les oeuvres discutées en classe. Statistiquement parlant, ils ont lu 13 titres sur 20 pour le roman de détection, 12 titres sur 17 pour le roman noir et 6 titres sur 12 en suspense. Les autres titres englobaient les catégories espionnage, fantastique, science-fiction. Je sais que la liste a circulé (un peu) à l'extérieur du groupe et j'ai eu la surprise dans ce groupe « difficile » (de l'avis même des étudiants) de voir une dizaine de mains se lever quand j'ai eu besoin d'un volontaire pour magasiner les romans que nous offrions en prix à la fin de la session. C'est peu et c'est énorme.

Bien entendu, il n'est pas nécessaire que la liste comporte un nombre aussi élevé de titres. C'était, par ailleurs, un moyen d'atteindre mon deuxième objectif: leur faire connaître la diversité du genre. Cette liste comportait des oeuvres d'auteurs de sexe différent, de nationalité différente (français, américains et britanniques bien sûr, mais aussi espagnols, italiens, québécois, etc.), d'époques et de tendances diverses.

Comment en effet pouvais-je rendre très concrètement la diversité du genre quand ils ne devaient lire que quatre romans? La liste illustrait cette diversité et me servait systématiquement de point de référence en classe. J'accordais aussi un bonus aux étudiants-es qui lisaient plus de quatre romans. Sept d'entre eux ont lu cinq, six et même sept romans. J'ai organisé mon cours autour de cette liste.

Avant d'étudier les principales tendances, je leur présentais un document d'accompagnement composé d'extraits d'oeuvres choisies dans la liste. Ceci dit et pour reprendre l'image de Pennac, j'ai aussi fait place à l'adolescente en moi qui réclame du sens. Celle qui veut que les étudiants-es acquièrent des connaissances, développent une capacité d'analyse et un sens critique. Ces documents étaient conçus pour me permettre d'aborder les notions historiques et théoriques. Je procédais de façon inductive: un questionnaire les obligeait à lire en observant et en comparant. Ensemble en classe, nous dégagions les caractéristiques inhérentes au genre.

Le document utilisé pour étudier la tendance du roman de détection et d'énigmes mettait en scène Ellery Queen, Poirot, Maigret, Holmes, Nero Wolfe, l'inspecteur Van der Valk et le rabbin David Small. J'ai voulu mettre en évidence certaines caractéristiques du détective et ses méthodes. Les étudiants-es pouvaient aisément comparer et dégager les similitudes et les différences existantes. Nero Wolfe et Sherlock Holmes ont été vus comme les personnages de théâtre qu'ils sont. Cette pièce d'anthologie que constitue la scène d'introduction de *L'Escarboucle bleue* dans laquelle Holmes examine un vieux chapeau melon pour en conclure diverses choses dont le fait que son propriétaire est un intellectuel et que sa femme ne l'aime plus leur a appris quelque chose sur l'art de raisonner! Ils ont très bien senti l'arrogance théâtrale de Holmes et l'humilité pédagogique du rabbin David Small ou le rapport unissant les intuitions sociologiques de l'inspecteur Van der Valk et le flânage tout aussi sociologique de Maigret.

Le document présentant le roman noir visait à cerner cet univers à travers 11 oeuvres différentes, permettant de dégager divers aspects thématiques: la ville, le privé, le criminel, la violence sociale, etc. Chaque document me permettait de faire un travail d'analyse, par exemple: les étudiants-es devaient comparer la description d'un crime semblable, l'égorgement, dans *La reine des pommes* de Chester Himes et *Un certain goût pour la mort* de P. D. James opposé à une description d'Agatha Christie.

L'atelier qui les a le plus intéressés est celui où je leur avais demandé à partir d'une nouvelle de Simenon, *L'homme dans la rue* et d'un collage d'extraits des *Mémoires de Maigret* de prouver que Maigret et Simenon travaillaient de la même façon. Bref, le fait que nous n'étudions pas ensemble une oeuvre commune n'empêchait aucunement l'analyse.

Mon troisième objectif, vous vous en souvenez, était de les impliquer activement. J'ai bien sûr utilisé la formule des tables rondes, mais l'événement majeur fut la variante-maison du quizz « Génies en herbe ». Deux équipes compétionnaient pour l'obtention du prix POLAR-ENA. L'émission devait être enregistrée au studio de télévision du campus Longueuil au début mai et a finalement été filmée par 2 étudiants à l'ENA.

Je vous en décris brièvement la formule:

- Chaque semaine, la dernière partie du cours était consacrée à la formulation de questions regroupées en diverses catégories. Tous et toutes devaient formuler des questions sur la matière abordée.
- Nous avions, outre les concurrents-es, un juge-arbitre, deux techniciens qui veillaient à l'organisation matérielle de l'émission (tables, sonnettes, tableau d'affichage, etc.), une dactylo.
- Nous avions aussi une équipe de quatre recherchistes, lesquels étaient responsables de la banque de questions qu'ils sélectionnaient à partir des propositions du groupe.
- Les autres étudiants-es devenaient des consultants-es. Ils et elles alimentaient leur candidat-e en lui fournissant des informations sur les quatre romans qu'ils et elles avaient lus.

Ce quizz valait 40% de la note finale. je pourrai tout à l'heure, avec ceux et celles d'entre vous que la formule intéresserait, discuter du type d'encadrement que cela exigeait. Je me permets seulement de signaler les avantages de celle-ci:

- cela forçait une écoute active puisqu'à la fin de chaque cours ils devaient formuler des questions;

- cela a effectivement créé un climat de groupe;

- cela leur a aussi donné confiance en leur capacité de lecteurs et de rédacteurs. leurs questions étaient intéressantes, amusantes, bien formulées en particulier celles des indices décroissants dont ils ont étonnamment compris la logique.

Cela en valait-il la peine? Oui, le quizz fut véritablement un événement. Mais cela valait-il la peine de construire tout un cours autour d'un quizz ? Oui et non.

Non si on considère la charge de travail que cela a représenté (la liste, les documents, l'encadrement, etc.) et le fait que les objectifs énoncés au départ peuvent aussi bien être atteints dans le cadre habituel. Non encore si on tient compte de l'abattement et de découragement qui s'empare de nous certains jours devant le peu de motivation manifesté pour ces ateliers que vous considériez comme de petites merveilles pédagogiques. Il n'y avait pas de délire enthousiaste tous les vendredis matins, 8 heures. Leur passion, eux, c'est l'avion, pas le roman policier.

Mais oui. Oh oui, je recommencerais demain matin. Disons plutôt en septembre. J'ai été touchée par la fierté qu'ils ont manifestée. Ils étaient sortis, le temps d'un quizz, de leur personnage de grands gars de technique pour devenir des spécialistes de littérature. J'ai été, disent-ils, «ben ben chanceuse» que ça marche. Ils étaient si fiers d'eux qu'ils voulaient une cassette-souvenir de l'événement. Il semble bien aussi que l'autre événement du cours, c'est d'avoir pu choisir *toutes* leurs lectures!

Voilà donc pourquoi j'ai l'intention de recommencer.

Science-Fiction, fantastique et cie au collégial

Elisabeth Vonarburg
Chicoutimi

Je dois d'abord rappeler que je remplace ici mon ami et collègue science-fictionneur Norbert Spehner. Contrairement à lui, je n'ai jamais enseigné la SF/F au collégial — je l'ai fait à l'Université. Mais, en ce qui concerne la clientèle et ses réactions, ainsi que les stratégies mises en oeuvre pour s'en dépêtrer, il semble après consultation avec lui qu'elles soient assez semblables. Je serai brève et utilitaire, et commencerai par les personnages de cette pièce: étudiants, professeurs.

• Les étudiants

Il importe de savoir à quelle clientèle, justement, on a affaire. Le cours sur la SF/F[88] et cie n'étant pas un cours obligatoire, on aura en gros deux sortes d'étudiants: les spécialistes qui viennent approfondir et les curieux qui viennent se renseigner. Leurs buts sont distincts, voire divergents: les premiers font dans le vertical (approfondissement de connaissances), les seconds dans l'horizontal (découverte d'un panorama). Leur point de départ sont différents aussi: les premiers ont déjà une bonne connaissance du matériau, que ce soit par les films, les BD ou les livres (dans cet ordre, en général). Les seconds n'y connaissent pas grand-chose (n'ont quelquefois pas même vu de films, si incroyable cela puisse-t-il paraître!), mais sont *a priori* intéressés. Les premiers veulent des illuminations plus ou moins ponctuelles, les seconds des rampes de projecteurs, i.e. des <u>listes de livres et BD à lire ou de films à voir</u> (un conseil: entre autres sources, consultez donc les premiers...)

Connaissez donc votre clientèle et la proportion des uns et des autres. Fabriquez un questionnaire simple et rapide et faites-le remplir au début du cours, cela vous indiquera à quelle sauce vous allez être mangé.

• Les professeurs

---

88 Cette abréviation correspond à Science-Fiction et Fantastique, tout comme à *Science Fiction et Fantasy*; il n'y a pas de bonne traduction de ce terme anglais qui couvre à la fois mythes, légendes, contes — le «merveilleux» francophone — ainsi que les productions modernes (surtout anglophones) qui en sont dérivées, mais aussi notre «Fantastique» francophone, du classique fantôme à l'horreur urbaine, sanglante et moderne... Consulter les ouvrages de référence pour ces problèmes de terminologie.

En effet, la définition ci-dessus de la clientèle souligne bien que les professeurs doivent:

a) avoir une bonne connaissance de SF/F modernes, contemporains, dans leurs manifestations les plus diverses (au moins cinéma et littérature). Ne pas s'imaginer qu'on s'en tirera avec *La Guerre des Mondes* et *Le Horla*.
b) avoir une bonne connaissance de l'histoire de SF/F, avec leurs oeuvres principales, et leur relation avec les époques pertinentes, du point de vue de l'évolution des idées et (le cas échéant) de la littérature. Ce n'est pas si abominable qu'il y paraît: il y a d'excellents ouvrages sur la question (voir bibliographie);
c) à défaut de (a) et de (b), ou du moins de l'un des deux, avoir une réelle curiosité pour ces genres (ou à défaut, un esprit ouvert...);
d) et enfin, dans n'importe quel cas, mais surtout (c), ne pas craindre d'apprendre de ses étudiants ou ne pas se sentir menacé par cette perspective.

Le reste est relativement mineur, et j'aimerais croire que l'imagination et les ressources inventives des uns et des autres suffiraient à élaborer des stratégies pédagogiques adéquates. Mais au cas où, en voici quelques-unes, éprouvées (et toujours en tenant compte de la nature de la clientèle telle qu'elle aura été identifiée, non seulement dans ce qu'elle connaît ou non du sujet, mais dans son expérience et sa culture propre qu'on peut supposer assez homogène...):

- **Approche comparative**.

1) <u>L'approche comparative multimédia</u>:

On part de ce que les étudiants connaissent: films, BD, et on s'en sert pour aller vers la littérature, en dégageant la spécificité de celle-ci par rapport aux autres média.

- SF/F filmés et écrits: comparaison de films et du texte qui les a inspirés (par ex.: *Dracula*, *Frankenstein*, ou, plus moderne: *Blade Runner*, *The Thing*...)
- SF/F et BD: la même chose est possible, mais plus sur des thématiques que sur des oeuvres précises. On aboutit ainsi à une réflexion sur l'image dans ses rapports avec l'écrit, et à une mise en perspective démythifiante/démystifiante (par exemple, *Star Wars* comme conte de fée...)
- L'iconographie SF/F (posters, pochettes de disques, couvertures de livres, BD, illustrations, publicité, etc.) et ce qu'elle dévoile: archétypes et stéréotypes. On peut de là passer à ceux-ci dans leur expression écrite...

2) <u>Approche comparative spécifiquement littéraire</u>:

a) Études thématiques tous azimuts (par ex.: le Vampire: historique de la notion, ce qu'en dit et en a dit la science, oeuvres principales avec variantes; même chose pour des thèmes SF: le Robot: historique...)

b) Étude comparative de plusieurs textes traitant de même(s) thème(s) (en particulier des nouvelles, évidemment, plus pratique). Voir bibliographie pour les mines de textes *ad hoc*.
c) Variante plus spécialisée de la précédente: étude d'un même thème traité dans une histoire de SF, une histoire fantastique et une histoire merveilleuse; on aboutira alors à des illuminations sur la spécificité (ou non) des genres...

• L'approche pratique

Il s'agit essentiellement d'aborder SF, F. et Cie, par la pratique, i.e. l'écriture ou du moins la conception, d'histoires — que ce soit des textes, des BD ou (même!) des vidéos. (Cette dernière possibilité dépend évidemment beaucoup de l'équipement et de sa disponibilité dans le collège de l'expérimentateur...)

Je sais par expérience, ici, que c'est un excellent outil pour faire comprendre la problématique fondamentale de chaque genre (SF, F., merveilleux). À défaut de constituer tout le cours (qui est un cours de littérature, après tout, et non de création), il peut toujours être utilisé en appoint à n'importe laquelle des autres approches indiquées ci-dessus. Pour les difficultés inhérentes à son emploi, je renvoie à mon autre prestation, celle sur les ateliers de création.

En terminant, je voudrais signaler que l'approche «littéraire pure» est tout à fait permise — dépendant, encore une fois, de la clientèle. Il existe suffisamment d'excellents textes littéraires dans la SF francophone pour justifier une telle approche. Je conseille des textes francophones car il est assez difficile d'approcher d'un point de vue littéraire les textes anglophones traduits en français. Au plan des contenus et de l'organisation du récit, oui. Au plan de l'<u>écriture</u>.... non, pas vraiment, dans la mesure où on évalue davantage celle du traducteur que de l'auteur! Il faut néanmoins avoir bien conscience du fait que SF et cie sont des <u>genres</u>, et que les textes s'y rattachant demandent — outre la lecture «littéraire normale» — une lecture générique, i.e. par rapport au corpus constituant le genre. Un texte de SF très bien écrit peut être dépourvu d'intérêt spécifiquement SF, voire être totalement pourri du point de vue SF — et inversement!

Et, sur ce, bonne chance.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

<u>Théorie:</u>

BAUDIN, Henri: *La Science-fiction: un univers en expansion*, Bordas, Paris, 1971 (court et efficace).
SADOUL, Jacques: *Histoire de la SF moderne (1911-1984)*, J'Ai Lu, Paris, 1975, 2 tomes (format poche! Moins coûteux!! Bon pour les étudiants!!!).
SPEHNER, Norbert: *Écrits sur le Fantastique*, et *Écrits sur la Science-fiction*, Le Préambule, Longueuil, 1986 et 1988 (indispensable).

VERSINS, Pierre: *Encyclopédie de l'Utopie et de la Science-fiction*, L'Âge d'homme, Lausanne, 1972. (Si possible avec l'Index, sinon y trouver des renseignements ressemble un peu à un rallye, malgré l'ordre alphabétique. Mais, c'est une source inépuisable de données, et en plus c'est souvent désopilant.)

Et enfin, pour SF/F québécois (ils existent, oui, merci): *L'Année de la SF et du Fantastique québécois*, aux éditions Le Passeur, à Québec. Il s'agit d'un ouvrage annuel qui, depuis 1984, recense et commente 98 ou 99% de ce qui est paru dans les domaines considérés. Si la bibliothèque de votre établissement ne l'a pas, c'est une honteuse lacune, à combler sans délai.

Je signalerai enfin les deux revues de SF/F québécoises, existant respectivement depuis 1974 (Solaris, ex-Requiem) et 1979 (Imagine). Si la bibliothèque de votre établissement de les a pas... voir plus haut.

Pratique (textes)

Vous trouverez de quoi faire des listes de lectures pour vos étudiants curieux dans les ouvrages théoriques cités ci-dessus, mais voici plusieurs sources de textes **courts** à étudier:

Au Livre de Poche, l'excellente collection thématique "La grande anthologie de la Science-Fiction" (devenue «Le Grand Temple de la SF») offre des recueils de **nouvelles réunies par thèmes**, avec de très bonnes préfaces retraçant l'historique de chaque thème (essentiellement des textes américains et anglais traduits; cependant deux recueils, recommandés, sont consacrés à la SF francophone).

Chez **Presses Pocket**, la collection "Le Livre d'or de la science-fiction" offre des recueils des meilleures nouvelles d'un(e) auteur(e) donné(e).

Et pour SF/F québécois, ils existent vraiment, la preuve (entre autres) ces recueils-florilèges:

CARPENTIER, André: *Dix Contes et Nouvelles fantastiques par dix auteurs québécois*, *Dix Nouvelles de SF québécoise*, les Quinze, Montréal, 1983 et 1985.

LORD, Michel: *Anthologie de la science-ficton québécoise contemporaine*, Fidès, coll. BQ, Montréal, 1988.

SERNINE, Daniel: *Aurores Boréales 2*, Le Préambule, Longueil, 1985

SPEHNER, Norbert: *Aurores Boréales 1*, idem, 1983.

Pour les recueils d'auteur(e)s, on pourra aller consulter Spehner et *L'Année de la SFFQ* (op. cit.).

5

Du discours sur la didactique à la didactique du discours

Le droit à la parole comme fondement de la communication humaine

Patrick Charaudeau.
Université de Paris XIII

LES PRINCIPES FONDATEURS DU *DROIT À LA PAROLE*

1. Principe d'interaction -----> Émission-Production / Réception-Interprétation
   le regard évaluateur
2. Principe de pertinence -----> Contrat de communication et savoirs partagés
3. Principe d'influence -----> Maîtrise des enjeux et stratégies
4. Principe de régulation -----> Continuité / Rupture de l'échange

Pour éviter certains malentendus — si cela était possible — je voudrais dire deux choses en préalable.

La première, que je ne crois pas en l'universalité de la culture, de la science et de la pédagogie. Culture, science et pédagogie n'existent et ne valent que pour les lieux où se trouvent leurs racines. Cependant, cela n'empêche pas que certaines formes de pensée, certaines valeurs, et même certaines pratiques, circulent de pays à pays et donc traversent des territoires culturels différents. Ainsi, en se confrontant à la différence, nos pensées et nos cultures prennent *sens*. J'aimerais donc qu'il soit clair que ce n'est qu'au nom de cette différence que je suis ici, et que ce que je dirai n'a aucune prétention à l'universalité.

La seconde chose concerne ma position vis-à-vis de la relation qui peut exister entre ce que l'on appelle le *monde de la théorie* et le *monde de la pratique*. J'ai toujours pensé — et vérifié — qu'opposer ces deux mondes ne rendait service à personne. Théorie et pratique exigent des facultés intellectuelles et des compétences différentes. Pourquoi les opposer? En revanche, il est raisonnable de penser qu'un

théoricien doit de temps en temps s'interroger sur la validité pratique (opératoire) des concepts qu'il utilise, dans tel ou tel domaine d'application, de même que tout praticien doit de temps en temps s'interroger sur la validité conceptuelle de sa pratique. Le praticien devrait cesser de se réfugier derrière l'alibi d'une vérité de l'"authentique" et du "vécu", sous prétexte que lui est en contact avec la réalité de la classe, et le théoricien ne devrait pas se contenter de faire des diagnostics — aussi sévères soient-ils— sans s'engager dans des propositions thérapeutiques.

Si donc je parle ici en théoricien du langage c'est pour proposer — et non imposer — quelques concepts qui peuvent être utiles, dès lors que l'on s'intéresse à la langue, au discours et aux faits de communication.

LE DROIT À LA PAROLE ET LE SENS

1. Parler de la communication humaine, c'est d'abord parler du problème de l'*identité* du sujet parlant, en tant qu'*être communiquant*, et donc de son droit à communiquer. Autrement dit, pour tout sujet qui veut parler se pose la question de savoir s'il est fondé à le faire, faute de quoi il n'existerait pas en tant que *sujet parlant*.

Parfois l'institution vient au secours de cette interrogation angoissante, et semble éviter au sujet parlant d'avoir à se poser une telle question. Ainsi, aujourd'hui, moi, ici, devant vous, institutionnellement annoncé et présenté comme conférencier, je peux me croire fondé à parler. Mais en est-il ainsi dans toutes les situations de communication ?

Qu'est-ce qui, par exemple, peut m'autoriser à arrêter quelqu'un dans la rue et lui poser une question ? Qu'est-ce qui fait que si je lui demande l'heure, ou bien l'emplacement de la gare, il y a de fortes chances pour qu'il me réponde, et donc m'accepte comme locuteur alors que si je lui demande de l'argent, ou l'emplacement de la gare de Montréal — me trouvant à Paris —, il y a de fortes chances pour qu'il ne me réponde pas, où m'envoie sur les roses, signifiant par là qu'il ne me reconnait pas comme locuteur (du moins dans le contexte culturel français).

Car la reconnaissance du droit à la parole exige plus qu'une simple réaction de la part de l'autre. Il faut que cet autre, par un comportement qui montre qu'il reconnait le bien fondé de votre parole, dans cette situation particulière, vous fasse exister en tant que locuteur. Et tout compte fait, même dans la situation de conférence que je viens d'évoquer, rien n'est définitivement joué. Tout conférencier sait que, au-delà de l'alibi institutionnel — dont le droit à la parole semble être conféré par la seule présence du public —, il faut encore qu'il soit reconnu dans une *identité de sujet compétent*.

Reconnaissance du "droit à la parole" et de l' "identité" du sujet parlant représentent donc les deux faces d'une même monnaie, monnaie d'échange qui circule entre les partenaires d'un acte de communication.

2. Du même coup, on voit que le *sens* que l'on construit lorsque l'on communique — puisqu'il faut bien postuler que le langage crée du sens dans l'univers —, ce *sens* n'est plus seulement tourné vers le "monde référentiel", et la langue ne sert pas seulement — comme on le disait à l'époque structuraliste — à découper le monde. Le *sens* est d'abord tourné vers les partenaires de l'acte de langage, il détermine le mode d'existence des sujets parlants, et c'est en faisant cela que, du même coup, il construit des représentations sur le monde. *Le sens*, malgré une idée tenace, partagée aussi bien par le sens commun que par certaines théories cognitivistes, n'est pas nécessairement fondé en *vérité*.

Comme le rappelle un sémioticien des Pays-Bas (H. Parret, 1989), le sens se construit sur *«la théâtralisation généralisée de la vie communautaire, le jeu quotidien des simulacres, consciemment ou inconsciemment assumés, le partage des rôles, la métaphorisation et la figuration de nos paroles...»*. De même, ce n'est jamais de l'*autre* ou de *soi* dont il est question, mais d'une *image* de *soi* ou de l'*autre* construite en fonction des enjeux de la communication.

Le sens est à la fois notre mythe et notre réel. Il se construit à la confluence du *dit* et du *non dit* (de l'*explicite* et de l'*implicite*). Il n'est pas seulement *le dit* , il n'est pas seulement *le non dit* ... Il naît de la relation entre les deux. Que l'on dise «bonjour», ou que l'on prononce une conférence, il y a toujours, sous l'apparente tranquillité des mots un torrent de significations implicites.

LES PRINCIPES FONDATEURS DU DROIT À LA PAROLE

On peut poser qu'il existe quatre *principes*, qui sont indissociables les uns des autres.

1. Un *principe d'**interaction*** qui définit l'acte de communication comme un phénomène d'*échange* entre *deux partenaires*, lesquels se trouvent

- dans une *relation interactive*, non symétrique, du fait qu'ils sont engagés à tour de rôle dans deux types de comportements cognitifs qui mettent en place un double processus d'intercompréhension: d'une part processus d'*émission-production* de discours, d'autre part processus de *réception - interprétation* de discours.

- corrélativement, ils sont liés par la *reconnaissance réciproque* de ces deux rôles de base, qui ne peuvent exister qu'à partir du moment où l'*autre*, l'interlocuteur s'engage dans le processus d'*interprétation*.

En effet, il ne suffit pas que celui-ci joue le rôle d'un simple réceptacle mécaniste, comme dans les théories behavioristes de la communication. C'est en montrant que, au-delà de la réception, il s'est engagé dans un processus d'interprétation, que cet autre se fera exister comme *partenaire - interlocuteur* (ou lecteur) et, du même coup, fera exister l'émetteur comme *partenaire - locuteur*.

Il s'instaure donc entre les deux partenaires, ce que j'appelle, un *regard évaluateur* de réciprocité qui postule l'existence de l'autre dans son rôle de base comme condition à la construction de l'acte de communication. On peut dire que, selon ce *principe d'interaction*, il y a l'autre et il y a moi, mais en même temps «l'autre constitue le moi». L'acte de communication est le résultat d'une co-construction.

Par exemple, dans cette situation de conférence, je ne peux prétendre à mon existence de conférencier qu'à partir du moment où d'une part je peux percevoir l'existence d'un autre, vous, le public, et d'autre part je peux postuler que cet autre est là pour s'engager dans un processus d'intercompréhension. A cette seule condition je me sens légitimement constitué comme ayant droit à la parole.

2. Un *principe de* ***pertinence*** , complétant le précédent, qui exige que les partenaires de l'acte de langage possèdent en commun un minimum des données qui constituent cet acte, faute de quoi ils ne pourraient échanger («dialogue de sourds»). Il faut donc, d'une part, que ces partenaires puissent supposer qu'ils ont une intention, un *projet de parole* qui donnera à l'acte de langage sa motivation, sa raison d'être, d'autre part que, étant donnée cette postulation d'intentionnalité, ils postulent encore, par *regard évaluateur* interposé, que l'autre partage les mêmes lieux de reconnaissance.

Ces lieux de reconnaissance sont: les *savoirs* sur le monde, les *valeurs* portées sur le monde et les *comportements* des acteurs sociaux qui sont normés par des *rituels*. Le phénomène de reconnaissance de ces données investies dans un acte de communication particulier constitue ce que j'appelle un "contrat de communication". Sans la possibilité de reconnaissance d'un tel contrat, pas de *pertinence* de l'acte de communication et donc pas de *légitimation* des partenaires ni de *droit à la parole*.

Nous pouvons dire que, selon ce principe, les partenaires établissent une alliance objective pour *co-construire* un contrat et par là-même, s'*auto-légitimer* et ici l'"autre" est supposé être un "autre moi-même". Dans la situation présente de conférence, nous sommes supposés partager un même contrat, ainsi que certaines des valeurs et des savoirs qui s'y déploient, même lorsque les opinions des uns et des autres divergent.

3. Un *principe d'****influence*** qui pose que ce qui motive l'intentionnalité du sujet parlant s'inscrit dans une finalité actionnelle (ou psychologique), finalité qui porte les partenaires de la communication à «satisfaire au principe de la maîtrise des

enjeux» (Ghiglione, 1986). Ceci implique que le sujet communiquant soit amené à «agir discursivement vis-à-vis d'un autrui pertinent (destinataire-interprétant) qui pourra toujours ré-agir de même, pour inter-agir» (Chabrol, 1990), ce qui justifie, du même coup, la mise en place, par celui-ci, de stratégies orientées vers l'autre.

Ces stratégies dépendront des postulations que le sujet communiquant fera sur son partenaire. A priori, il peut percevoir celui-ci comme *favorable*, *défavorable* ou *indifférent* à son projet d'influence, et selon le cas, il choisira de l'atteindre en essayant de le séduire ou de le convaincre.

4. Un *principe de* ***régulation*** qui constitue, à la fois, la condition pour que les partenaires s'engagent dans le processus de reconnaissance du contrat de communication, et la condition pour que se poursuive et aboutisse l'échange communicatif. Une fois posé le *principe d'influence* qui met les partenaires dans un rapport de lutte discursive pour la maîtrise des enjeux de la communication, et qui fait que chaque fois que l'un des deux cède du terrain, il perd un peu de son identité, voire disparaît complètement, il faut bien concevoir un principe qui régule ce jeu d'influences.

Ce *principe de régulation* permet donc au sujet communiquant de mettre en œuvre certaines stratégies de base dont la finalité consiste à assurer la *continuité* ou la *rupture* de l'échange:

- *acceptation/rejet* de la parole de l'autre et de son statut en tant qu'être communiquant (c'est-à-dire de son "droit à la parole")

- *valorisation/dévalorisation* du partenaire, tout en lui accordant le droit à laparole, ce qui peut amener à construire une sorte de *théorie des faces* telle que suggérée par Goffman.

- *revendication/aveu* de la part du sujet parlant, à propos de la construction de son identité, identité qui peut être rapportée à une «identité collective *avec* des **ous** (groupe de référence positif) et *contre* les **autres** (groupes de référence négatifs)» (Chabrol, 1990), ou à une «identité personnelle pour se *différencier* vis-à-vis de tout autrui...» (id.).

Évidemment, la mise en œuvre discursive est bien plus riche et complexe que ces stratégies de base dans la mesure où ces comportements peuvent être *joués*, peuvent se masquer les uns les autres, et ne laisser l'intentionnalité du sujet que dans le tréfonds de l'implicite.

Voilà donc comment on peut repenser la problématique du langage: en définissant celui-ci dans le cadre d'un acte de communication dont la finalité est, pour les partenaires de cet acte, d'exister en tant que sujets communiquants, en ayant droit à la parole, ce qui les amène à user de stratégies.

Mais voilà aussi comment on peut repenser l'enseignement de la langue:

- d'abord, en considérant la langue, non comme un ensemble de systèmes clos sur eux-mêmes, mais comme une *langue-discours*, c'est-à-dire comme un ensemble de moyens linguistiques qui sont au service d'enjeux de discours, que ceux-ci soient littéraires ou non. C'est le meilleur moyen de faire comprendre que les mots ont du pouvoir.

- ensuite, en considérant que la classe est le lieu de relations contractuelles entre les apprenants, les enseignants et les tâches qu'ils se sont proposées, et qu'il faut les expliciter de sorte que chacun soit au clair sur son statut, son identité et ses marges de manœuvres qui lui permettent de maintenir son droit à la parole. Il n'est pas de faux fuyant acceptable devant le contrat d'enseignement/apprentissage qui consiste à faire s'approprier des connaissances et des savoir-faire à travers le structuration de la pensée.

Il me semble que l'École a tout autant vocation à faire prendre conscience de ces enjeux de la communication sociale que d'enseigner les systèmes de la langue. Plus exactement, elle a vocation à enseigner les systèmes d'une langue (qu'elle soit maternelle, seconde ou étrangère) à travers les enjeux de la communication, c'est-à-dire la construction de l'identité du sujet-élève; et celle-ci ne peut se faire que "en contre": stabiliser des *contrats*, des *normes*, des *rituels*, pour mieux maîtriser les *stratégies*.

Enfin, permettez-moi, pour terminer, d'ajouter que les procédés de construction du droit à la parole, de l'identité du sujet et des stratégies de discours dépendent des contextes socio-culturelles dans lesquels ils se développent. Je voudrais vous lire à ce propos des extraits d'un article écrit par un Québécois qui relate l'une de ses expériences en France:

L'aventure commence en France lorsqu'on essaie de comprendre ce que disent les Français. J'avais donc acheté mon billet de train je me suis installé dans un wagon et lorsque le contrôleur est passé: «Billets s'il vous plait», je lui ai tendu le mien. Il l'a pris, l'a retourné et l'a brandi dans les airs, triomphant.

- Et alors ?
- Quoi ?
- Votre billet n'est pas valable! Vous ne l'avez pas composté!
- Composté ??? Je n'ai rien dit pour ne pas avoir l'air d'un habitant, mais dans ma tête, je me posais des questions. Composté, composté, qu'est-ce que c'est ça ? (...).

Dérouté par mon silence, le contrôleur s'est mis à m'engueuler paternellement:

- Je pourrais vous donner une amende, enfin quoi c'est vrai, non mais alors si tout le monde s'en fout, où c'qu'on s'en va ?
- Je m'excuse, j'ai oublié...
- Oublié, oublié, c'est vite dit, c'est écrit dans la gare, en lettres grandes comme ça: «N'oubliez pas de composter votre billet», il faut mettre des lunettes quand on ne voit pas clair... (...)

J'avais besoin, ce jour-là, d'une prise mobile. Vous savez quand il n'y pas de prise électrique dans une pièce, juste une ampoule au plafond, vous savez l'affaire qu'on visse dans l'affaire au-dessus de l'ampoule, pour brancher d'autres affaires (...)

Le quincailler lui, même après dix minutes d'explication, ne voyait rien du tout:

- Une affaire dites-vous, mais pour quoi faire ?
- J'viens de vous l'dire, pour mettre dans l'affaire au-dessus de l'ampoule...
- Attendez, je vois, je vois, je vois, vous voulez sans doute dire, une douille volante ?... Bien, bien, bien... et quel genre de douille volante ? Avec pas de vis ?
- Avec pas de vis! J'comprends pas. Y'en a une vis ou y'en n'a pas ?
- Eh bien monsieur... cela dépend. Quand il y a vis, il y a forcément pas de vis, cela va de soi!... Sinon, c'est une douille volante à baionnette, dont vous avez besoin...

Quelques jours après, j'ai eu besoin d'un crochet. Pour fermer une porte. J'ai bien sûr changé de quincaillerie, mais sans plus de succès.

- Vous voulez un crochet de contrevent, c'est ça ?
- Mais non, pas contre le vent. C'est pour barrer la porte des chiottes. Un crochet ordinaire avec deux pitons...

- Oui, c'est bien ce que je dis. Un crochet de contrevent. C'est comme ça que ça s'appelle... Monsieur n'est pas d'ici, quoi...

Vous noterez au passage qu'il ne faut pas mettre de point d'interrogation après «quoi», lorsque «quoi» termine une phrase. Ce n'est pas une interrogation. C'est la façon la plus courante qu'on les Français d'affirmer que vous êtes le roi des cons.

Vous voyez que derrière ces incompréhensions, dues apparemment à des différences de sens sur certains mots, il est question de l'existence du sujet parlant et de la reconnaissance, par l'autre, de son ***droit à la parole***.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CHABROL, C. (1990), "Réguler la construction de l'identité du sujet du discours", in *L'interaction communicative*, Berne, Peter Lang.

CHARAUDEAU, P. (1977), *Les conditions linguistiques d'une analyse du discours*, Thèse de doctorat d'état, Service de reproduction des thèses, Université de Lille III.

(1983), *Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique*, Paris,Hachette, Coll. U.

(1984), "L'interlocution comme interaction de stratégies discursives", revue Verbum, T.VII, Presses Universitaires de Nancy.

(1989a), "Le dispositif socio-communicatif des échanges langagiers", revue Verbum, T. XII, Presses Universitaires de Nancy.

(1989b), "La conversation entre le situationnel et le linguistique", revue Connexions, n° 53, Toulouse, Ed. Erès.

(à paraître (a)), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.

(à paraître (b)), "Des conditions de la «Mise en scène» du langage", in *L'esprit de société*, Bruxelles, P. Mardaga.

GHIGLIONE, R. (1986), *L'homme communiquant*, Paris, A. Colin, Coll. U.

HABERMAS, J. (1987a), *Théorie de l'agir communicationnel*, T.1 et 2, Paris, Fayard.

HABERMAS, J. (1987b), *Logique des sciences sociales et autres essais*, Paris, PUF.

Pour enseigner le français au collégial: quelles compétences professionnelles?

Jean-Claude Gagnon,
Université Laval

On n'a pas à s'étonner, à mon avis, que la question de la compétence professionnelle des enseignants demeure à l'ordre du jour et qu'elle soit débattue en relation avec celle de leur statut professionnel, surtout quand il s'agit de langue maternelle et du rôle des institutions d'enseignement à son égard. C'est, en effet, une question qui reste ouverte et que l'on doit continuer à débattre, d'une part parce qu'elle s'avère fort complexe et, d'autre part, parce qu'un bon nombre de ses dimensions ne sont pas encore nettement identifiées.

Personnellement, c'est en m'impliquant dans l'Association Québécoise des Professeurs de Français, qui a été l'une des premières associations professionnelles d'enseignants à jouer un rôle actif dans le domaine éducatif au moment de la Révolution tranquille, que j'ai d'abord été amené à débattre du problème du statut professionnel des enseignants avec mes collègues. Je me souviens très bien des discussions fort animées que nous avions alors, dans les années 70-75, sur la conciliation qui nous paraissait nécessaire entre, d'une part, la défense des intérêts professionnels de nos membres et, d'autre part, le respect des règles de déontologie ou d'un code d'éthique qui nous faisait défaut mais qui nous paraissait devoir régir la profession d'enseignant. Je me rappelle que lorsqu'il était question de formuler ces règles ou d'entreprendre la rédaction d'un tel code (qui, sauf erreur, n'existent toujours pas), plusieurs collègues ne manquaient pas de faire de sérieuses mises en garde contre le corporatisme dont le monde de l'éducation et de l'enseignement venait à peine de se «libérer» (sic).

On comprend sans doute mieux aujourd'hui ce que ce débat avait de prématuré, même s'il s'agissait d'une question importante et qui reste d'actualité. La profession d'enseignant avait d'abord besoin de prendre forme au plan social, dans

un Québec en profonde mutation; les questions de déontologie devaient être abordées dans un contexte où il fallait d'abord construire aussi bien les institutions syndicales et professionnelles que le système éducatif lui-même, surtout pour ce qui concernait le secondaire et qui devait inclure l'université, en passant par ce qui fut et qui est resté le collégial, champ d'action concerné par ce colloque.

L'ordre d'enseignement collégial, de même que le français qui est à considérer ici à la fois comme langue maternelle et nationale et comme discipline d'enseignement obligatoire, ne sont cependant que des objets spécifiques dans cette réflexion sur le statut professionnel des enseignants que l'on abordera à la fois sous l'angle de la compétence professionnelle et de la formation initiale et continue des enseignants de français langue maternelle.

Avant d'entrer plus directement dans mon propos, il me semble enfin opportun de signaler l'importance des questions didactiques qui sont présentées et débattues dans ce colloque dont le programme me paraît témoigner éloquemment de l'évolution de la profession enseignante au Québec. Le développement de la didactique, en effet, me paraît un important facteur de rapprochement des nombreuses et diverses disciplines qui sont impliquées aussi bien dans l'action professionnelle des enseignants de français langue maternelle que dans leur formation initiale et leur perfectionnement. Mais là encore, au moment de considérer la question du statut professionnel et des compétences nécessaires pour l'enseignement d'une discipline particulière à une catégorie d'apprenants donnés, il faut passer par de nombreuses et souvent délicates distinctions que la recherche en didactique, aussi bien au plan théorique qu'à celui de l'expertise professionnelle, est encore à identifier et à délimiter.

Enseigner: une vocation, un métier, une profession...

La question du statut professionnel de l'enseignant reste ambiguë pour un bon nombre d'enseignants eux-mêmes. Dans un dossier récent de *Vie pédagogique* (no 71, mars 91), on peut lire parmi les témoignages recueillis par Réjean Boily qu'un certain nombre d'entre eux tiennent à ce statut qu'ils revendiquent à partir de leurs compétences (plutôt que du salaire), alors que d'autres disent ne pas se soucier de la reconnaissance sociale que pourrait leur apporter le statut de professionnel. Dans ce dernier cas, on perçoit par ailleurs assez souvent la dimension vocationnelle dans un discours qui ne manque pas d'évoquer les raisons qui ont précisé au choix du métier ou de la profession.

Au primaire et au secondaire, sont souvent évoqués, au-delà des motivations personnelles qui font partie de la dimension vocationnelle, des éléments qui relèvent plus spécifiquement du métier: la relation avec la jeunesse qui oblige au renouvellement et au dépassement de soi, le travail avec des humains plutôt que sur la matière, le partage des joies de la découverte, de la réussite dans l'apprentissage ou dans l'appropriation du savoir...

Dans l'enseignement collégial, un peu comme à l'université, il semble bien que la question du statut professionnel de l'enseignant reste fortement teintée par la reconnaissance de sa compétence dans la discipline, voire dans un secteur de la discipline. Même si la valorisation de l'aspect plus proprement pédagogique ne paraît pas forcément pouvoir être mise en relation avec la compétence dans la discipline, la question de la pondération des compétences disciplinaires par rapport aux compétences didactiques et pédagogiques se pose quand même de plus en plus précisément de nos jours, en particulier à partir des attentes ou des besoins des apprenants qui réclament des programmes et des approches pédagogiques explicitement construits en fonction de l'apprentissage et de l'appropriation progressive des savoirs et du savoir-faire.

C'est ainsi que les aspects relatifs au métier ou aux techniques d'enseignement sont de plus en plus largement considérés dans le débat sur la compétence professionnelle des enseignants, compétence qu'on distingue de plus en plus nettement du statut social. Pour reprendre la terminologie de Claude Lessard sur cette question (Cf. *Vie pédagogique*), on peut se demander à partir de quel moment on commence à distinguer la *professionnalisation*, terme qui renvoie à la conquête d'un statut social, du *professionnalisme* qui réfère plus directement à la qualité du service professionnel et qui comporte aussi une dimension évaluative souvent connotée péjorativement. Dans les deux cas, comme on le voit, la terminologie en usage comporte des facteurs d'évaluation subjective qui empêchent de poser et débattre la question le plus objectivement possible. C'est pourquoi Lessard propose de recourir à un néologisme en parlant lui-même d'une «nouvelle professionnalité», expression qu'il tente de circonscrire en énumérant les conditions dans lesquelles la profession d'enseignant peut se réaliser d'une manière que l'on puisse considérer comme optimale.

La première de ces conditions concerne le contexte social qui peut valoriser plus ou moins l'action éducative en milieu scolaire et qui peut influer ainsi sur la reconnaissance du statut professionnel des enseignants. Lessard parle à ce propos de l'évolution de la société et de la famille, de l'influence de la télévision et des problèmes posés par l'intégration des immigrants, pour faire ressortir que la reconnaissance du statut professionnel des enseignants dépend assez largement du contexte social et d'un environnement propice à la valorisation de l'enseignement et des apprentissages qui peuvent être réalisés en milieu scolaire.

Il ne sera pas difficile de comprendre que pour débattre, à partir de cette seule première condition, du statut professionnel des enseignants de français du collégial, il faudrait tenir compte des débats qui ont eu cours, depuis une vingtaine d'années, sur la norme et la qualité du français québécois oral et écrit, sur l'influence des médias et sur l'ensemble des facteurs culturels qui ont souvent empêché les enseignants de français d'obtenir les résultats qu'ils pouvaient escompter de leur action professionnelle. On pourrait cependant nous reprocher rapidement de chercher à noyer le poisson et la partie de balle reprendrait de plus belle, là où on

l'avait laissée, alors que le moment semble aujourd'hui venu de prendre et de défendre des positions non plus individuelles, mais institutionnelles et sociales sur ce point.

Pour fonder la question de la reconnaissance du statut professionnel des enseignants de français du collégial sur des données ou des critères plus nettement déterminés, on arrive ainsi à proposer qu'ils participent plus activement, comme groupe professionnel, à l'identification des exigences de qualité qu'ils jugent nécessaires aussi bien pour l'admission aux études collégiales que pour l'obtention du diplôme qui en sanctionne la réussite. Une fois atteint, en effet, le rythme de croisière qui a permis la réalisation du processus de démocratisation de l'enseignement au Québec, il est de moins en moins idéaliste de proposer aux jeunes et aux moins jeunes qui aspirent au DEC de s'inscrire dans une problématique de concurrence internationale et de relever le défi qui consisterait à hausser le niveau de performance en langue et littérature de l'ensemble des citoyens dont la formation scolaire se termine au collégial, en même temps que des étudiants qui aspirent aux études universitaires.

C'est le propre de toutes les professions reconnues socialement que de pouvoir montrer qu'elles sont capables de hausser le niveau de leur performance à la mesure des besoins de la production et de la concurrence. L'heure est venue où les professionnels de l'enseignement ne peuvent plus se passer de faire face aux exigences du rendement social et les enseignants de français ont dorénavant à convaincre leurs étudiants que de telles exigences ne sont pas gratuites mais qu'elles s'appuient sur les besoins de la société à laquelle tout citoyen doit finalement rendre des comptes. Il faut donc maintenant dépasser, au plan professionnel, le niveau des responsabilités individuelles pour faire face aux responsabilités institutionnelles et sociales, ce qui ne peut se faire en un jour mais dans une problématique à moyen terme dont la réalisation impliquera un partage cohérent et efficace des responsabilités.

Enseigner la langue maternelle: une profession exigeante

Comme on l'a vu, la réflexion sur le statut professionnel mène rapidement à la question des compétences professionnelles et s'il paraît opportun de relever les exigences des études collégiales en regard du français, il sera en même temps nécessaire d'assurer la compétence professionnelle des enseignants (non seulement de français, mais de toutes les disciplines car tous ont une part de responsabilité professionnelle en regard de la qualité de la langue).

En outre, si toute prise de position sur la compétence professionnelle des enseignants de langue maternelle doit dépasser le plan individuel pour tenir compte des responsabilités collectives, il est en même temps certain que la pratique collective est faite de l'ensemble (plus que de la somme) des pratiques individuelles. C'est pourquoi il reste nécessaire d'insister sur le caractère réciproque, qui reste souvent

fort ambigu, des responsabilités sociales, d'une part, et professionnelles, d'autre part, qui sont en cause quand il s'agit de l'apprentissage de la langue maternelle en milieu scolaire.

Parmi les compétences professionnelles exigibles des enseignants du collégial, il faut mentionner d'abord la maîtrise assurée et effectivement pratiquée, dans la langue écrite et parlée, de la norme qui a été fixée en 1977 quand le Ministre de l'Éducation s'est entendu avec l'AQPF pour recourir à l'expression «le français standard d'ici». On ne doute pas que cette norme puisse être respectée par la majorité des enseignants de français du collégial, mais il n'est pas certain qu'elle soit encore suffisamment valorisée du secondaire à l'université et il semble bien que les enseignants de français, en particulier, aient encore à convaincre leurs collègues des autres disciplines, ne serait-ce qu'au nom de la solidarité professionnelle, de leurs responsabilités sociales à cet égard.

Par ailleurs, sur l'ensemble des questions qui ne font pas l'objet d'un consensus au plan social (rectifications ou simplification de l'orthographe, registres ou niveaux de langues, qualité de l'oral et de sa transposition à l'écrit), il semble bien que si les enseignants de français sont les premiers à faire preuve de laxisme, leur influence ne pourra que s'en trouver d'autant amoindrie. La question de la norme n'est donc pas une question dont les enseignants de français peuvent facilement se désolidariser, comme groupe professionnel tout au moins, et s'il a paru important de la relativiser lorsqu'il s'est agi d'assurer la démocratisation de l'enseignement, le moment semble aujourd'hui venu pour l'ensemble des professeurs de français de se prononcer en faveur d'un enseignement qui prenne plus nettement position sur la question de la norme du français enseigné dans les institutions scolaires du Québec.

Nous rejoignons ici la seconde condition énoncée par Claude Lessard qui parle de la responsabilité professionnelle des enseignants dans l'apprentissage des élèves en relation avec le discours sur l'excellence et la qualité de l'éducation qui s'est développé au Québec ces dernières années. Il est certain que cette question demeure délicate et que les enseignants ne peuvent répondre de la médiocrité des élèves, pas plus que les médecins ne peuvent répondre des maladies de leurs patients. Mais c'est dans cet espace, qui demeure flou, que se posent des problèmes comme ceux de l'acquisition d'un métalangage et du rôle de l'exercisation dans l'apprentissage de la langue maternelle, problèmes qui ne concernent pas que l'ordre d'enseignement collégial mais qu'il faut cerner dans chacun des ordres d'enseignement pour éviter de se renvoyer la balle d'un niveau institutionnel à l'autre.

Comment sortir d'une telle impasse? La réponse est difficile, mais elle ne peut passer à côté de la contribution des enseignants eux-mêmes à l'identification de la norme et des performances exigées de leurs étudiants, en même temps que du partage des responsabilités professionnelles entre les ordres d'enseignement. Quand ces questions doivent être traitées au niveau de l'État, c'est sans doute que le groupe professionnel qui pourrait s'en charger lui fait défaut et que l'État n'a pas d'autre

choix que de jouer un rôle substitutif. C'est là, de toute évidence, un sérieux pensez-y bien pour les professionnels de l'enseignement!

À cette première exigence qui oblige les enseignants à relativiser, au plan individuel et collectif, leur évaluation des performances des étudiants selon qu'elles relèvent ou bien des compétences acquises en milieu naturel, ou bien des résultats de l'apprentissage, s'ajoute celle de la motivation à la rigueur et à l'effort qui semble de plus en plus pondérée par la recherche de moyens facilitants ou de techniques éprouvées d'enseignement-apprentissage. Il est certain, à cet égard, que la recherche des meilleures conditions d'apprentissage fait partie des compétences professionnelles attendues des enseignants, mais il est aussi devenu évident que l'enseignement de la langue maternelle a souffert, ces dernières années, dans les cultures occidentales, d'un important relâchement.

Dans son récent ouvrage intitulé *Le Capital-Lettres - Des littéraires pour l'entreprise*, Alain Etchegoyen invite les littéraires à se convaincre eux-mêmes des principales qualités formatrices de l'apprentissage des langues et des sciences humaines. Contrairement à ce qu'on dit trop souvent, en effet, les exercices scolaires de langue et de littérature ne sont plus assez sérieusement considérés comme des éléments indispensables de formation à la rigueur et à la précision, rôles que l'on attribue aujourd'hui trop restrictivement aux mathématiqus et aux sciences - qui jouissent maintenant du rôle sélectif abandonné par les lettres. Les travaux de dissertation et d'analyse littéraire, pour Etchegoyen, ont l'avantage de former l'esprit au contact de l'incertain et du complexe, de développer non seulement les vertus de géométrie mais aussi les vertus de finesse qui supposent une bonne maîtrise de l'abstraction et de la langue en discours.

L'une des exigences professionnelles qui sont aujourd'hui le lot des enseignants de langue maternelle me semble ainsi de trouver le moyen de sortir de cette autre impasse qui me paraît directement issue d'un pragmatisme dévoyant et qui consiste à ne considérer que les aspects concrets ou pratiques des objets d'apprentissage, au détriment du développement des capacités d'abstraction qui sont nécessairement requises dans l'acquisition et la maîtrise de la langue. On sait pourtant depuis longtemps que «Rien n'est plus utile qu'une bonne théorie», mais il semble que l'abus du jargon et le mauvais usage du métalangage aient eu des effets qui demeurent toujours incontrôlés.

Pour sortir de telles impasses, en tout cas, il semble évident que les professionnels de l'enseignement devront de plus en plus s'efforcer de partager leurs compétences individuelles et d'élaborer un discours collectif qui soit moins soucieux de plaire et plus attaché à identifier à la fois les exigences de l'acquisition de la maîtrise de la langue et les avantages qu'on peut en tirer au plan de la formation. Il s'agit là d'un véritable défi professionnel, qui dépasse largement, à mes yeux, les tentatives de «marketing» que l'on peut observer en particulier dans les opérations de commercialisation de certains instruments d'apprentissage des langues pour lesquels on tente de vendre la facilité beaucoup plus que la qualité de la formation.

En formation: pour une intégration des compétences

Parmi les conditions proposées par Claude Lessard pour identifier les caractéristiques de la «nouvelle professionnalité», on trouve aussi plusieurs éléments qui sont pris en compte dans les problématiques qui sont actuellement en élaboration pour le renouvellement des programmes de formation des enseignants. Ces éléments peuvent être regroupés, depuis le développement des études multidisciplinaires en même temps que sous la pression de la demande sociale, sous l'étiquette de l'intégration des compétences professionnelles à acquérir dans un programme de formation universitaire. On comprendra qu'il ne s'agit évidemment pas de composer un ensemble disparate d'ingrédients indispensables, mais plutôt de chercher à intégrer, au double plan conceptuel et pragmatique, les savoirs et le savoir-faire qui sont nécessaires à l'exercice de la profession d'enseignant, laquelle peut être considérée dans son ensemble comme un savoir-être fait d'attitudes et d'aptitudes jamais définitivement assurées.

On ne reviendra pas ici, en particulier pour le collégial, sur l'acquisition du savoir disciplinaire nécessaire à l'enseignement, mais il conviendra quand même de préciser que pour l'enseignement du français, il serait plus que souhaitable que la compétence disciplinaire de l'enseignant du collégial comprenne à la fois une dimension linguistique et une dimension littéraire également approfondies, c'est-à-dire supposant une bonne maîtrise des méthodes en usage aussi bien dans la recherche en linguistique que dans les études littéraires.

Le problème de l'intégration des compétences disciplinaires aux aspects didactiques, pédagogiques et pratiques de la formation professionnelle semble cependant moins clairement abordé au collégial qu'au primaire et au secondaire, car même dans la perspective où elle soit effectivement valorisée, la formation professionnelle ne pourrait être acquise qu'après la formation disciplinaire. Il s'agit là, à mon avis, d'une question qui demeure embarrassante pour les enseignants du collégial qui n'auront éventuellement pas d'autre recours que les études avancées ou la formation sur le tas. Il semblait pourtant révolu le temps où l'on pouvait compter sur ses dons ou ses qualités personnelles pour réussir dans l'enseignement!

Comme dans l'exercice de la profession elle-même, les compétences professionnelles à acquérir en période de formation initiale feront partie d'un ensemble dont les éléments seront mis à contribution les uns à l'égard des autres. On pourra ainsi se donner une formation plus proprement pédagogique parallèlement à la formation disciplinaire, dans une démarche qui permettra la confrontation des méthodologies propres ou communes aux deux catégories de disciplines. Quant à la formation pratique, auparavant repoussée en fin de formation, elle pourra jouer un rôle de catalyseur à un moment plus approprié. Comme on le voit, il s'agit là d'un véritable défi que les universités viennent tout juste de se reconnaître en mesure de

relever et qui supposera une véritable mise en commun des ressources de diverses facultés.

Pour la mise en oeuvre de ces programmes de formation, on pourra compter de plus en plus sur les recherches qui ont commencé à porter sur le rendement lui-même des méthodes d'enseignement ou des pratiques professionnelles. Il faut tenir compte, en effet, dans ce domaine, du caractère plutôt aléatoire des modes ou des courants pédagogiques qui obéissent souvent aux pressions sociales et qui ne peuvent faire l'objet d'une évaluation systématique et approfondie. Pour l'enseignement du français, il faut aussi signaler que les acquis d'hier ont été remis en question, ces dernières années, au double plan des conceptions du langage, qui ont été profondément bouleversées par la recherche en linguistique, et des courants pédagogiques, qui ont été plus souvent qu'autrement à la remorque de profondes mutations sociales. Comme la situation semble devoir se stabiliser un peu, pour un certain temps tout au moins, dans ces deux domaines, on peut penser que les circonstances seront plus favorables à l'analyse des pratiques professionnelles ainsi qu'à un meilleur contrôle de leur rendement.

Le cas du recours aux méthodes dites communicatives dans l'enseignement de la langue maternelle pourrait être considéré comme un bel exemple de pratique professionnelle relevant à la fois de l'évolution de la recherche en linguistique et de la valorisation avant vérification d'un courant pédagogique. Il ne sera pas question ici de critiquer la mise en oeuvre de ces méthodes après coup, mais il reste possible de dire qu'on a maintenant les moyens aussi bien d'en assurer un meilleur rendement que d'en corriger les effets négatifs (le plus souvent dus, d'ailleurs, à leur mauvais usage) par une meilleure intégration des facteurs qui peuvent en assurer la réussite comme approche et moyen d'apprentissage de la langue.

Aussi bien au sujet des compétences professionnelles que des approches didactiques, il semble bien ainsi que les approches intégratives, dans lesquelles on aura bien identifié les divers éléments en veillant à en exploiter les apports spécifiques, soient de nature à permettre aux enseignants de franchir une étape importante dans la reconnaissance sociale de leur profession et de leurs compétences.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Vie pédagogique, no 71, mars 91 - Dossier coordonné par Luce Brossard: «Les enseignants et les enseignantes: des professionnels à connaître et à reconnaître».

N.B. Voir les articles de Claude LESSARD, «Les conditions d'une nouvelle professionnalité dans l'enseignement» (p. 18-23) et Réjean BOILY, «L'enseignement, une profession qui suscite encore beaucoup d'enthousiasme», (p. 35-36).

ETCHEGOYEN, Alain, *Le Capital-Lettres - Des littéraires pour l'entreprise*, Paris, Éd. François Bourin, 1990, 445 p.

La grammaire au service du discours

Patrick Charaudeau
Paris

Objectifs

Cet atelier ayant fait fait suite à une conférence qui tentait d'expliquer qu'on ne peut comprendre les faits de langage si on ne les inscrit pas dans le cadre psycho-social de la communication, il s'est agi de montrer comment on pouvait donner sens aux mots, et redonner vie à la grammaire, par la position centrale du sujet parlant.

Donc, non point un bouleversement de la pédagogie de l'enseignement de la langue et de la grammaire, mais montrer, à travers des exemples, comment on peut faire en sorte que la grammaire se mette au service du discours et de ses moyens d'expression pour produire un acte de communication.

Ex.1 : « Le ministre de la défense **prétend** que la logique de guerre nous détourne des résolutions de l'ONU. »

Le verbe **prétendre**, dans ce contexte, nous dit :

- le ministre a dit quelque chose
- un locuteur rapporte ce propos (discours rapporté)
- ce locuteur fait une évaluation en laissant entendre que le ministre n'engage que sa responsabilité ou même, peut-être, qu'il a tort (ce qui distingue «je prétends» de «il prétend»).

Si le locuteur qui rapporte ce propos est *un homme politique* de l'opposition, on pourra interpréter qu'il s'agit d'une contestation et que devra suivre une contre-argumentation.

Si le locuteur est par exemple *un journaliste* on sera en droit de penser que celui-ci ne se contente pas d'informer puisqu'il exprime un jugement de valeur. Il faudra donc aller voir de quel genre de journal il s'agit (d'opinion, populaire, satirique, etc.).

Voici pour les mots du lexique.

Ex.2 : « Merci à Isabelle, très brillante ce soir, comme d'habitude d'ailleurs.»

A partir d'un tel énoncé on peut faire découvrir les *effets discursifs* d'une catégorie grammaticale comme le **démonstratif** :

- que laisse présupposer «ce soir», et obtiendrait-on les mêmes présupposés avec **le** ou **un**?
- pourquoi le locuteur éprouve-t-il le besoin de compléter son énoncé et quel est donc le rôle de ce dernier?
- quelles sont les *situations de communication* dans lesquelles pourrait être produit cet énoncé, et quelles seraient l'identité sociale et les trait psychologiques qui caractériseraient les partenaires de l'acte de communication.

Voilà pour les catégories grammaticales.

DESCRIPTION DU DISPOSITIF DE LA CONSTRUCTION DU SENS

Les **Catégories de la langue** se mettent au service d'une certaine façon d'organiser le discours (**Mode d'organisation du discours**), en tenant compte des conditions de la situation de communication (**Situation**) pour fabriquer un texte oral ou écrit (**Texte**) :

Situation	Mode. org. disc.	Texte
Contrat Identité Normes	Enonciatif/Descriptif Narratif Argumentatif	Contexte Co-texte Type de texte
Catégories de langue		

SITUATION

1. Le *contrat de communication.*

Il correspond à un «contrat d'échange [qui] se définit par des contraintes et par une (ou des) finalité interactionnelle qui répond aux questions suivantes : *on est là pour dire quoi, pour échanger quoi? Pour jouer quel rôle social en fonction de quelles contraintes?*» (P. Charaudeau, 1989a).

Du même coup, ce contrat d'échange met en place un «contrat de parole [qui] se définit selon la manière avec laquelle doit se dérouler l'échange langagier : *on est là pour parler comment (le comment dire), pour tenir (jouer) quel rôle langagier?*».

2. *Identité* du sujet et *rôles*

a) Le sujet est un "acteur social", engagé dans un processus d'*influence*. A ce titre, il possède un *statut* (administratif, professionnel, etc.) et une *identité*

catégorielle (âge, sexe, classe sociale, etc.). Mais ni l'un ni l'autre ne sont déterminants car ils ne disent pas à soi seul, *comment* celui-ci doit parler.

Il est donc, complémentairement, un *être communiquant* qui doit se comporter, pour une part, selon les attentes (normes) qui sont engendrées par le "contrat de parole".

Autrement dit, le sujet de l'acte de langage est *acteur social* en tant qu'il est *être communiquant*, engagé dans un échange langagier, et *être communiquant* en tant qu'il est *acteur social* engagé dans un "contrat de communication".

b) Cette double dimension du contrat de communication explique que le sujet parlant doive satisfaire à un certain nombre de *rôles langagiers* .

Le *rôle langagier* est déterminé à la confluence des pressions exercées par la finalité du contrat situationnel (et do..c d'un rôle social), et par les normes d'usage de la parole en vigueur dans telle ou telle situation, du fait des pratiques sociales qui s'y développent.

Ainsi, étant donné le rôle social : *professeur* (dans la classe), et les pratiques de parole qui s'instituent dans cette situation, plusieurs rôles langagiers sont attendus : celui de sujet *expliquant*, de sujet *interrogeant*, de sujet *évaluant* (positivement ou négativement), de sujet *donnant des consignes* de travail, etc.

Du fait, du rôle social: *président* (d'un jury de thèse), il est attendu que ce sujet *sollicite* et/ou *autorise* des prises de parole, *présente* le candidat et le sujet de la thèse, *énonce-déclare* la sentence finale.

Ou bien encore, étant donné le rôle social: *animateur* (de "débats télévisés"), il est attendu que ce sujet *présente* ses invités, *questionne* ceux-ci, *sollicite/autorise* des prises de parole, etc.

3. Normes.

Il s'agit de certaines contraintes du discours qui constituent des *régularités d'usage social de la parole*, selon des situations d'échange données, et qui vont jusqu'à s'instituer en *rituels langagiers* (Goffman).

Il faut donc tenir compte de ces rituels pour analyser tout énoncé, quel qu'il soit.

MODE D'ORGANISATION DU DISCOURS

1. Enonciatif : mode d'organisation qui concourt, à travers un certain emploi des marques linguistiques, à décrire la *position* des partenaires de l'acte de langage, et leurs *traits d'identité*.

2. Descriptif : mode d'organisation qui concourt, à travers un certain emploi des marques linguistiques, à décrire *ce que sont les êtres du monde*, leurs *identités* et leurs *qualités*.

3. Narratif : mode d'organisation qui concourt, à travers un certain emploi des marques linguistiques, à décrire les *faire* (les *actions*) des êtres du monde, qui s'inscrivent dans le temps.

4. Argumentatif : mode d'organisation qui concourt, à travers un certain emploi des marques linguistiques, à décrire les *opérations de pensée* plus ou moins logiques qui sont destinées à *établir la vérité* des propos que le sujet parlant énonce sur le monde.

TEXTE

1. Contexte : réserver ce terme au seul *contexte verbal* qui environne les énoncés étudiés (avant et après) et auxquels on peut toujours se référer en les citant.

2. Co-texte : terme qui désigne l'*ensemble des éléments sémiologiques* (non verbaux) qui environnent les énoncés étudiés : l'*environnement physique* pertinent, l'*image* et toutes sortes de représentations iconiques qui sont en relation avec le texte verbal, et la *mimo-gestuelle* des partenaires de l'acte de langage.

3. Texte : *ensemble de la manifestation sémiologique* (verbale et non verbale), résultat d'un acte de production langagière, constitué en objet d'étude et découpé pour ce faire selon divers critères.

Ces textes peuvent être regroupés en **types de textes** qui ont en commun les caractéristiques discursives qui correspondent au *contrat de communication* dans lequel ils apparaissent normalement (publicitaire, didactique, scientifique, journalistique). Ces types de textes constituent des sortes de *genres discursifs* et peuvent se subdiviser en *sous-genres* selon les particularités discursives qui les distinguent (sous-genres journalistiques, sous-genres scientifiques, sous-genres didactiques, etc.).

CONCLUSION

1. La distinction **situation** contractuelle, **modes d'organisation du discours** et **types de textes** permet de comprendre qu'il n'est pas possible de faire, à proprement parler, une typologie des discours, car les modes *énonciatif, descriptif, narratif, argumentatif* traversent tous les types de textes de façon variable. Seule est possible une *typologie des textes*, fondée sur les *contrats* qui en définissent la finalité, ainsi qu'une catégorisation des *stratégies discursives* que l'on peut y trouver.

2. Cette même distinction permet de clarifier les options que l'on est amené à choisir lorsque l'on met en place une activité pédagogique:

- on peut choisir d'entrer par les **catégories de la langue** : il faut donc avoir conscience que celles-ci ne correspondent pas nécessairement à des catégories de discours ni à des situations déterminées. C'est donc une illusion de vouloir associer des catégories de langues à des types de situations de communication.

- on peut choisir d'entrer par les **modes d'organisation du discours** : il faut donc avoir conscience que celles-ci ne correspondent pas non plus, de façon systématique, ni à des types de situation, ni à des catégories de langue, et que donc il n'est pas possible de construire une progression à partir de celles-ci (qui peut dire qu'il faut commencer, dans l'apprentissage des langues, plutôt par le descriptif, le narratif, ou l'argumentatif?)

- on peut choisir enfin d'entrer par la **situation**: il faut alors bien définir les *relations contractuelles* que l'on instaure dans la classe à propos des activités que l'on y développe, les *contrats* qui caractérisent les textes que l'on travaille avec les élèves, et qui apparaissent donc en situation de *simulation*.

* * *

Le reste de l'atelier a été consacré à étudier des exemples divers (dialogues, slogans publicitaires, divers extraits de textes) pour illustrer les concepts précédemment définis et montrer leur opérationnalité sur le plan pédagogique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CHABROL, C. (1990), "Réguler la construction de l'identité du sujet du discours", in *L'interaction communicative* , Berne, Peter Lang.

CHARAUDEAU, P. (1983), *Langage et discours. Eléments de sémiolinguistique* , Paris, Hachette, Coll. U.

CHARAUDEAU, P. (1984), "L'interlocution comme interaction de stratégies discursives", revue Verbum, T.VII, Presses Universitaires de Nancy.

CHARAUDEAU, P. (1989a), "Le dispositif socio-communicatif des échanges langagiers, revue Verbum, T. XII, Presses Universitaires de Nancy.

CHARAUDEAU, P. (à paraître (a)), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.

CHARAUDEAU, P. (à paraître (b)), "Des conditions de la "Mise en scène" du langage", in *L'esprit de société* , Bruxelles, P. Mardaga.

GHIGLIONNE, R. (1986), *L'homme communiquant*, Paris, A. Colin, Coll. U.

GUMPERZ, J. (1987), "Cadrer et comprendre. Une politique de la conversation", in *Le parler frais d'Erwing Goffman* , Paris, Ed. de Minuit.

La maturation syntaxique au collégial

Claire Brouillet et **Damien Gagnon**
Vieux Montréal

S'il est important que le professeur du collégial soutienne les efforts de l'étudiant dans la correction des structures qu'il utilise déjà, il est aussi important - et sans doute beaucoup plus - qu'il l'épaule dans le travail d'appropriation progressive des différentes structures disponibles dans sa langue. C'est ce que nous appelons la maturation syntaxique[89].

Le travail qu'un jeune doit opérer sur sa langue ne se limite pas en effet à la seule correction orthographique: on ne doit pas confondre langue sans fautes et langue adulte. Nous croyons même qu'une pression excessive sur la correction «de surface» peut inciter certains étudiants à n'utiliser qu'une langue enfantine et les empêcher d'accéder à la langue nuancée, dense et souple, dont ils ont besoin pour articuler une pensée complexe. La seule maîtrise des phrases minimales - qui signifie tout de même que le scripteur a pris conscience que la langue est un système et qu'il contrôle ce système - ne suffit plus au collège.

Pour illustrer notre propos, comparons quelques phrases de textes réels d'étudiants de quatrième session du collégial répondant en classe à une question d'examen. (Les erreurs d'orthographe y ont été corrigées: on peut ainsi concentrer son attention sur les structures utilisées.)

Texte A

1 Dans ces temps-là, c'est le roi qui gouvernait.
2 Il avait le pouvoir sur tout le peuple.
3 Les individus subissaient les conséquences que le roi imposait.
4 Des gens se sont révoltés.

Texte B

1 La déclaration des droits de 1789, qui fait suite à la Révolution française, nous amène à nous interroger sur l'originalité des articles qu'elle contient ainsi que sur son bien fondé.

---

89 Claire Brouillet et Damien Gagnon, 1990, *La maturation syntaxique au collégial et les structures de base de la phrase*, recherche PAREA (Programme d'Aide à la Recherche sur l'Enseignement et l'Apprentissage), cégep du Vieux Montréal, (Service de recherche et d'expérimentation), 154 p.

2 Pour discuter quelque peu de ceux-ci, nous choisirons les deux thèmes suivants: la reconnaissance de l'égalité entre les individus et de leur liberté, et ce, dès leur naissance, et, deuxièmement, le besoin de s'auto-gouverner.

3 Si un article sur la reconnaissance de l'égalité et de la liberté des hommes est présent dans cette déclaration de 1789, c'est que ce principe n'était pas appliqué ou reconnu des autorités qui gouvernaient les Français.

4 Mais voilà justement le problème: c'est que la France était sous le pouvoir d'un État monarchique.

Nous disons que le **texte B**, malgré ses faiblesses évidentes, manifeste plus de maturité: son auteur utilise plus de moyens syntaxiques pour articuler sa pensée.

Dans notre recherche, nous avons voulu identifier le degré de maturité syntaxique des étudiants et leur évolution à la fin de leurs études collégiales. Notre corpus de base était composé de textes écrits en classe par 27 étudiants du collégial I, II et III; un corpus de référence était constitué d'articles de 8 journalistes québécois. Nous avons vérifié les moyens syntaxiques mis en oeuvre par ces scripteurs en analysant systématiquement chacune des composantes de leurs phrases: la structure du groupe du nom, la structure du groupe du verbe, la structure et l'usage des circonstanciels de phrase, le taux et le type de subordination ainsi que la répercussion de ces divers éléments au niveau de l'unité de communication.

Nos constatations sont d'abord que les écarts entre les scripteurs sont énormes: les uns se situent au niveau du début du secondaire; les autres s'approchent des journalistes. Et ces écarts sont constants: ils se reproduisent dans chaque groupe-classe, de la première à la sixième session. Alors qu'on leur propose des objets d'étude souvent très complexes, certains étudiants ne manipulent encore qu'un nombre restreint de structures syntaxiques, et certains étudiants finissants ne semblent pas mieux outillés qu'à leur sortie du secondaire. Or, nous croyons qu'une faible maturité syntaxique handicape sérieusement les études supérieures et qu'elle explique une bonne partie des échecs. Au collégial, l'étudiant doit pouvoir gérer la phrase complexe pour nuancer et condenser l'information (dans ses productions écrites) et la décoder (dans ses lectures).

Certes, certains scripteurs ont des possibilités de développement limitées; d'autres se créent leurs propres limites par crainte des nécessaires maladresses qu'il commettront dans l'exploration de structures plus complexes, mais tous doivent tendre à s'approprier progressivement les diverses structures disponibles dans leur langue. C'est ici que la *Méthode d'autocorrection de la langue écrite* (qui permet aux étudiants de corriger les structures qu'ils utilisent déjà) et notre travail sur la maturation syntaxique se donnent la main: la *Méthode* (voir atelier 33) indique au jeune scripteur les structures qu'il est en voie d'acquérir et qu'il manie encore

maladroitement; l'évaluation de la maturité syntaxique lui indique le chemin à parcourir.

Tout professeur, quelle que soit la matière qu'il enseigne, peut certainement favoriser cette maturation. Quand il arrive au collège, le jeune est en pleine période de synthèse et d'acquisition de ce système permanent de référence que constitue la langue. Exiger que l'étudiant formule une pensée complexe à l'occasion de toutes les matières, lui demander non seulement de résoudre en quelques mots des problèmes déjà formulés mais d'en formuler lui-même, l'obliger à utiliser la langue pour vérifier sa relation avec un objet de connaissance, voilà un champ de pratiques excellentes pour ce jeune en voie de maturation syntaxique. Si «le besoin crée l'organe», la nécessité d'exprimer et de comprendre des choses complexes oblige normalement l'individu à se donner les moyens linguistiques de le faire. C'est du moins notre intuition. Le jeune a cependant besoin d'être éclairé et guidé dans ce travail complexe. Notre rapport de recherche propose des moyens d'évaluer la maturité syntaxique manifestée dans les productions écrites; elle indique aussi quelques pistes d'intervention pour épauler nos étudiants dans leur travail de maturation syntaxique. Nous y référons le lecteur.

Nous ne saurions terminer sans souligner les limites de notre recherche: il aurait fallu deux ans, plutôt qu'un semestre, pour traiter les informations recueillies. Nous aurions surtout besoin, au collégial d'une étude longitudinale qui suivrait les mêmes étudiants de leur entrée à leur sortie. Nous croyons cependant que nos résultats ont une valeur, sinon scientifique, du moins certainement indicative. Notre travail appelle d'autres recherches, plus poussées, qui éclaireraient la pédagogique du collégial dans ce domaine encore peu investigué.

Formes et contenus possibles d'un atelier d'écriture au collégial

Elisabeth Vonarburg
Chicoutimi

D'après ce que j'ai pu glaner dans l'ouvrage collectif qui nous a été gracieusement offert par les organisateurs, la création littéraire (pour utiliser un terme général) commencerait à être assez répandue dans le système éducatif au Québec pour justifier, d'une part, la désaffection des étudiants et, d'autre part, la réserve de certains enseignants. Je ne crois pas cependant que ce qui est baptisé «création littéraire» au secondaire ait beaucoup de rapport avec ce que j'entends par là et qui peut être fait au collégial (j'ai eu des entretiens bien déprimants avec des professeurs du secondaire bien déprimés au sujet de ce que les **programmes** considèrent comme de la «création littéraire»).

Je pense, quant à moi, beaucoup de bien des ateliers d'écriture (autre terme général que je préfère), pour quantité de raisons que j'ai expliquées dans l'ouvrage collectif en question et, ailleurs, dans mon ouvrage *Comment écrire des histoires. Guide de l'explorateur*[90], je ne m'étendrai pas davantage là-dessus, ce n'est pas le sujet de la présente session. J'aimerais plutôt discuter ici avec vous des problématiques inhérentes à ce genre d'exercice (liées aux «formes»), après avoir rapidement passé en revue les contenus possibles.

Comme pour tout cours non obligatoire, les contenus d'un atelier d'écriture dépendent d'abord et avant tout de la clientèle, de ses besoins et de ses capacités. Il s'agit ensuite pour l'enseignant d'adapter celles-ci à ses fantasmes éducatifs — et accessoirement à un programme...

Les étudiants ont en général toujours, pour les enseignants, une maîtrise discutable de la langue, d'où l'argument raisonnable: "Avant de les faire écrire (au plan de la compétence littéraire), il faudrait déjà qu'ils sachent écrire (au plan de la compétence linguistique).

Hosanna, alleluiah, on peut très bien pratiquer les deux de front. En effet, comme je le décris dans la partie médiane de *Comment écrire des histoires* (et comme bien d'autres ouvrages l'indiquent, au demeurant!), il existe quantité de **jeux** de création littéraire qui exigent de la part des joueurs une surveillance accrue de la

90 La Lignée. Beloeil. 1986.

langue (vocabulaire, syntaxe, grammaire, et stylistique même — on arriverait là au «littéraire» proprement dit).

On peut aussi, en même temps, introduire sournoisement des notions de **genre**: par exemple la poésie, avec des jeux de création comme «la machine à mots» de Pierre-André Arcand: des mots découpés aléatoirement dans des textes préexistants (poétiques et non poétiques), tirés au sort en sachet, et réorganisés par la fantaisie (créatrice) des étudiants collaborant avec le hasard.

Ce jeu possède une variante (des **lignes** découpées) qui amène tout naturellement à la rédaction de textes en prose, tout en exigeant, toujours, la surveillance de la langue (voir plus haut).

Un autre contenu possible, voire souhaitable, pour un atelier d'écriture est l'approche de la notion de **structures narratives**, grâce aux divers jeux créatifs qui amènent à élaborer des histoires.

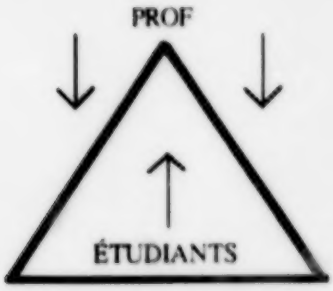
Enfin, et non des moindres, un des dividendes secrets des ateliers d'écriture — tels que je les conçois — c'est une pratique affinée de la **lecture**, laquelle lecture des textes produits par les uns et par les autres doit, à mon sens, d'une façon ou d'une autre, faire obligatoirement partie des contenus de tels ateliers.

Pour tous les jeux créatifs auxquels je fais allusion ici, je renvoie aux ouvrages en question, non seulement le mien, mais tous ceux qui ont fleuri sur le sujet depuis une demi-douzaine d'années.

Ce dont je voudrais vous faire prendre conscience ici, c'est que la productivité de n'importe lequel de ces jeux, si astucieux et si productifs soient-ils en théorie, dépend étroitement de la **forme** qui aura été choisie pour l'atelier lui-même, c'est-à-dire les positions respectives des divers participants.

Il y a au moins quatre formes possibles, à mon avis. Elles dépendent aussi bien du nombre que de la nature de la clientèle et de la personne de l'animateur (c'est le terme que je préfère à professeur, on comprendra plus tard pourquoi). Chacune comporte des avantages et des inconvénients que je vais essayer de résumer:

1) La première est la situation habituelle, et ne demande pas grands commentaires.



AVANTAGES	INCONVÉNIENTS
sécurité du Prof-Qui-Sait	pas d'esprit de groupe
	renforcement des stéréotypes de la «bonne littérature» (celle du Prof)
	situation «scolaire» habituelle, démo-tivante

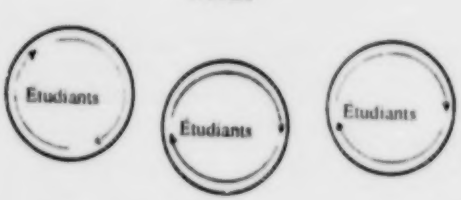
Le prof, en un mot, donne des devoirs que les étudiants exécutent chacun dans leur coin.

2) Le professeur est un animateur, met la main à la pâte, fait les exercices et écrit les textes en même temps que les étudiants, et soumet son travail aux commentaires de tous. Tout le monde écrit, et tout le monde lit et commente tout le monde, publiquement.

AVANTAGES	INCONVÉNIENTS
déscolarisation de la situation	insécurité du prof-participant qui essaie comme les autres (écriture/lecture)
«réalisme» exacerbé de la situation d'écriture et de lecture	longueurs matérielles des divers processus (photocopies, lectures et commentaires collectifs des textes)
esprit de groupe, dynamique positive	possibilité de dynamiques négatives (problèmes relationnels, etc.)

C'est celle que je tends à préférer: celle où l'animateur se met en jeu, celle qui **fausse le moins l'ensemble des processus** (et, en particulier, celui de la lecture). Mais pour des raisons matérielles, elle n'est praticable qu'avec de petits groupes, une dizaine de participants pas plus, et hautement motivés... Par ailleurs, j'ai deux biais: je suis écrivaine, et ça ne me défrise pas de me risquer en public. Tous les professeurs appelés à donner des ateliers d'écriture ne sont pas ainsi et il serait injuste d'exiger d'eux qu'ils s'y essaient. Il y a donc d'autres possibilités.

3) Ici, on s'essaie au travail de groupe, et le prof n'est pas obligé de «produire» littérairement.

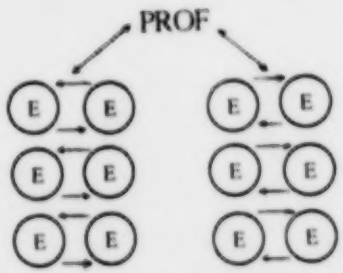


AVANTAGES	INCONVÉNIENTS
sécurité du Prof qui n'a pas à produire et à se faire lire; arbitre et personne-ressources, il a toujours le dernier mot	Prof + ou - hors du circuit pour une partie du processus
	morcellement du groupe étudiant
auto-gestion étudiante	+ ou - grande inexpérience des étudiants au travail en groupe

relative déscolarisation de la situation	inégalités des investissements de chaque étudiant dans le travail et difficultés du contrôle «objectif» (pour la **note**...)
«réalisme» de la situation d'écriture/ lecture	nécessité de lieux adéquats (espace, isolement des groupes)

En fait, dans ce cas, beaucoup dépend aussi du degré de circulation de l'information entre les divers groupes; il serait bon qu'au moins une activité finale rassemble tous les étudiants de tous les groupes: rapport final de chaque groupe,par exemple.

4) C'est une variante de la précédente, sans doute la plus facile à pratiquer dans le cadre des collèges, avec leurs contraintes matérielles. Les étudiants sont réunis par deux; pendant une partie du cours l'un est l'Écrivain, l'autre le Critique, (par écrit aussi bien qu'oralement, afin de permettre le contrôle de performance par le prof), puis on inverse les rôles. Chacun des deux fait (par écrit, possiblement) un rapport final de son expérience globale, qui est présenté à l'ensemble de la classe (pour pallier l'inconvénient (3)).



AVANTAGES	INCONVÉNIENTS
Sécurité du prof qui n'est pas obligé d'écrire et de se faire lire...	le prof reste l'arbitre: possibilité de renforcement des stéréotypes de la «bonne littérature»
le prof, personne-ressource, reste dans le circuit de chaque couple d'étudiants	surcroit de travail de «correction» (lecture, etc.) pour le prof
combinaison de théorie et de pratique pour lecture et écriture	morcellement du groupe étudiant, pas de vue d'ensemble de tout par tous
auto-gestion étudiante, et auto-évaluation, mais contrôlables	problème des couplages d'étudiants (capacités, fonctionnement...)

Les problèmes relationnels sont différents selon la forme choisie: par exemple, si on choisit (1), c'est un problème pour les étudiants (motivation, par exemple...). Dans (2) c'est à la fois celui du prof qui se met en jeu (vis-à-vis de ses étudiants) et celui des étudiants qui en font autant (entre eux). Dans (3), cela

redevient essentiellement un problème entre les étudiants (les problèmes bien connu du travail en groupe...). Dans (4) c'est encore un problème d'étudiants, plus équitable (deux personnes seulement), mais qui peut être d'autant plus aigu en cas d'incompatibilités profondes; c'est aussi un peu un problème pour le prof, qui a à arbitrer.

Note sur la *Note*: Une façon de régler l'épineux problème de la *Note*, dans tous les cas, a été suggérée par une des participantes à la session; je la résume ici: on détermine à l'avance avec chaque étudiant les paramètres de ses tâches, les buts qu'elle ou il veut atteindre, et on n'évalue ses travaux avec l'étudiant(e) que par rapport à ces buts explicitement déclarés. Par exemple, l'étudiante a voulu écrire un récit en narration première personne, en «flashback», avec un «cadre»: il est aisé pour elle comme pour l'enseignant(e) de vérifier si elle a atteint ses buts...

Enfin, il y a un détail sur lequel j'aimerais en concluant attirer l'attention, et non des moindres. **C'est que les filles et les garçons, en groupe ou individuellement, ne fonctionnent pas de la même façon dans leur rapport au langage et aux comportements verbaux.** Si le prof-arbitre n'en est pas conscient(e) (dans les regroupements d'étudiants en couples, par exemple), des situations explosives, ou en tout cas contre-productives, peuvent se développer... [91]

En conclusion, c'est évidemment à chacun de choisir la formule qui lui convient le mieux. Je tiens cependant à souligner que la première est à mon avis la pire façon de conduire un atelier d'écriture, celle où la forme choisie sape les éventuels bénéfices des contenus. J'ai par ailleurs quelques réserves à l'égard de la troisième et de la quatrième, dans la mesure où le prof ne met pas la main à la pâte, n'écrit jamais. Même s'il faut être réaliste quant à la nature humaine et sa propension à éviter l'inconfort, je trouve néanmoins que la simple **curiosité** devrait amener tout enseignant en littérature à s'essayer à l'écriture — et d'autant plus dans une situation d'atelier, où il s'agit pour tout le monde **d'essayer (de jouer...) et non de performer**.

De toute façon, que ce soit bien entendu, la capacité à écrire n'est nullement une mesure de la capacité à enseigner la littérature (dans les deux sens: les écrivains ne sont pas non plus forcément de bons profs...). La capacité à jouer... et à se mettre en jeu... Eh bien, c'est une autre question, que chacun doit débattre en son for intérieur.

---

91 Je conseille vivement à ce sujet, pour les bilingues, la lecture des deux ouvrages de la linguiste américaine Déborah Tannen, *That's Not What I Meant* (Ballantine, Self-Help Communication, 1987) et *You Just Don't Understand*, (Morrow, 1990), surtout le second plus spécifiquement consacré aux problèmes de communication ente femmes et hommes. J'ignore s'ils ont été traduits en français.

Figures du discours et jeux de mots

Richard Arcand,
Trois-Rivières

Auteur d'un manuel intitulé *Figures et jeux de mots*, j'ai voulu montrer qu'il est possible et intéressant d'étudier les figures dans les cours de français au collégial, à la condition d'adopter une position dictée par sa simplicité et sa rentabilité pédagogique.

On peut repérer et nommer toute figure parce que celle-ci a une *forme particulière reconnaissable* (ex. le croisement de mots répétés qu'est l'**antimétabole**: *Comment diminuer le prix d'une* ***voiture*** *de* ***luxe*** *sans diminuer le* ***luxe*** *de la* ***voiture***). La tâche n'est pas compliquée vu que la reconnaissance des formes diverses que prennent les figures repose, somme toute, sur peu de notions (les deux axes complémentaires; les procédures de transformation de phrases; quelques phénomènes: polysémie, synonymie, antonymie, homophonie, paronymie). Néanmoins, toutes les formes particulières reconnaissables ne sont pas nécessairement des figures; elles peuvent être imposées par l'usage ou, fruits de l'ignorance ou de l'inattention, elles devraient être versées au compte des maladresses.

En gros, le caractère de *forme particulière reconnaissable* permet de considérer la *figure du discours* comme la différence entre une *formulation courante* (ex. «J'étais très triste à cause d'une femme») et une *formulation personnelle* (ex. celle de Verlaine: «O triste, triste était mon âme/ À cause, à cause d'une femme»). Semblablement, elle fait voir le *jeu de mots* comme un écart entre une formulation attendue (ex. «Il fait son *service* militaire») et une formulation imprévisible («Il fait son *servile* militaire»), *équivoque* déclenchant le (sou)rire et, éventuellement, la réflexion.

Les notions de *formulation personnelle* et de *formulation courante* amènent d'une part à faire le partage entre le non-figuré (ex. «L'or est un très bon placement».) et le figuré (ex. «L'*or* est un placement en *or* ») et, dans ce cas, entre ce qui est original (ex. une *figure d'invention* comme «Versez-leur de l'*or* pur: du Canadian Club») et ce qui est passé dans la langue (ex. une *figure d'usage* comme «Jeanne a un mari *en or* »); d'autre part à montrer que ces deux formulations ont des sens équivalents, mais non identiques. C'est que tout travail sur la forme des éléments rejaillit sur le sens. Aussi la figure n'est-elle pas seulement un ornement ou un embellissement: en disant autrement (ex. «GrenOUIlle et fière de l'être» au lieu de «Québécois francophone et fier de l'être»), on dit davantage.

Peut-on lier l'étude des figures à celle de la *fonction poétique* ? La chose est possible parce que la fonction poétique et sa dimension ludique impliquent une attention plus vive portée aux mots, un traitement particulier qui porte sur la *forme* du message et qui en rend le contenu plus riche et plus percutant. On peut donc considérer que les figures, ces *formes particulières*, en sont les principales manifestations. En effet, quelle que soit la fonction centrale d'un message (informative, expressive, incitative), la fonction poétique *peut* venir l'appuyer (au même titre que les deux autres fonctions associées, les fonctions de contact et métalinguistique). C'est dire que l'émetteur a le choix de s'en tenir à une formulation courante (ex. Bronztan: la **protection** de la peau) ou de recourir à une formulation personnelle et figurée, donc porteuse d'évocations supplémentaires (ex. Bronztan, les **verres fumés** de la peau).

Il faut veiller à faciliter la tâche de l'étudiant. Comment? D'abord en donnant de la profondeur aux notions, entre autres, en établissant des liens entre les figures apparentées pour faire ressortir ce qu'elles ont en commun et ce qui permet de les différencier. Ensuite en adoptant deux démarches inverses: la *démarche déductive* qui consiste à aller de la dénomination d'une figure aux exemples en passant par sa définition; la *démarche inductive*, qui peut prendre deux formes d'aide à la reconnaissance des figures: des *guides* qui fournissent des exemples-types des figures et des jeux de mots accompagnés de leurs dénominations; des *tableaux* qui, organisés autour des procédures de transformations de phrases, mènent à l'identification des figures à l'aide de questions et de réponses sous forme d'exemples caractéristiques. Ajoutons qu'il convient de laisser à l'étudiant la possibilité d'utiliser, à son gré, ses notes ou un manuel de référence sur les figures à l'occasion d'exercices, de travaux et même d'examens. Ne lui permet-on pas le recours à un dictionnaire d'usage et à une grammaire ?

L'étude des figures du discours est rentable. D'abord parce que les figures se manifestent partout, pas seulement dans les textes littéraires. Aussi nos étudiants seront-ils tenus d'interpréter une foule de messages dans lesquels elles jouent plus ou moins manifestement. Dans les activités de compréhension, la connaissance des figures amène les étudiants à cesser de lire ou d'écouter distraitement, à être attentifs à la *forme* , écrite ou orale, autant qu'au *contenu*. De plus, elle les habitue à observer et à comprendre divers phénomènes dans des contextes étroits, et les connaissances alors extraites sont transférables à l'interprétation de contextes beaucoup plus larges. Par ailleurs, si l'étudiant est attentif aux diverses figures dans les productions des autres, nul doute que ces *modèles* lui donneront la capacité de les exploiter à sa manière et contribueront à faire disparaître la croyance fausse que le style n'est qu'un don.

Pour une didactique du discours argumentatif

Suzanne-G. Chartrand,
U. de Montréal

L'atelier visait à susciter des réflexions sur les manifestations discursives de l'argumentation. S'il n'a pas comblé toutes les attentes, généralement d'ordre pratique: stratégies d'enseignement de la dissertation, du plan, de techniques de persuasion, etc., il a provoqué un questionnement sur la notion même de discours argumentatif et suggéré la nécessité de sortir du seul modèle didactique issu de la rhétorique afin de développer une nouvelle didactique du discours argumentatif (D. A.) qui tienne compte des multiples formes qu'il épouse.

1. Mise au point: la didactique de la langue et de la littérature

D'entrée de jeu nous avons soutenu que se référer à la DIDACTIQUE DU FRANCAIS devait avoir des implications sur nos pratiques pédagogiques. En effet, la didactique de la langue, comme celle de la littérature ne consistent pas à appliquer à l'enseignement du français et de la littérature les théories, les méthodes, les concepts produits par les disciplines qui ont pour objet la langue ou le texte littéraire. Ce sont des disciplines en voie d'émergence, c'est-à-dire qu'elles tentent de se constituer une problématique propre (de même qu'un appareil conceptuel et théorique) en tenant compte de deux paramètres: l'état de l'enseignement de la matière enseignée et le statut de l'objet d'enseignement (langue et littérature), paramètres qui varient énormément d'une situation culturelle, socio-politique à une autre.

2.- Examen critique de quelques idées reçues sur l'argumentation et sur le discours argumentatif (D.A.)

Nous avons critiqué trois idées reçues qui sont à la base de la conception scolaire de l'argumentation:

2.1.- Savoir argumenter, c'est savoir convaincre en développant des propositions logiques, structurées ayant caractère de preuves. L'institution scolaire a une vision logicigante de l'argumentation, réduisant l'argumentation à un type bien particulier de discours, alors qu'elle prend de multiples formes qui, le plus souvent, n'ont rien à voir avec le raisonnement logique, la rigueur de la démonstration, les critères de vérité propres à la logique. Au contraire, les meilleures argumentations

sont celles qui réussissent à influencer sans avouer leur visée, qui font usage de l'implicite et puisent dans les consensus idéologiques (topos) leur force d'influence (cf. Angenot, M.). Cette conception renvoie à un mythe tenace, entretenu par l'institution scolaire, celui du caractère logique de la langue française (cf. Yaguello, M.).

2.2.- Pour enseigner l'argumentation écrite, le modèle de la dissertation française demeure le plus fonctionnel. La majorité des manuels et méthodes qui traitent des D.A. (en prenant pour ex. des éditoriaux, des essais, des articles critiques) épouse l'approche théorique de la rhétorique classique vulgarisée dans les manuels de rhétorique en usage depuis le XVIIe s. En production, on enseigne l'imitation des modèles canoniques de la dissertation. Ces modèles figés sont de plus en plus rares dans les productions courantes, en particulier dans les médias. Ils ne correspondent pas à l'univers discursif des jeunes qui perçoivent leur caractère artificiel et essentiellement scolaire.

En compréhension, les textes sont vus comme un ensemble de propositions programmé par un argumentateur visant à amener explicitement le lecteur vers une conclusion. Ces arguments sont analysés en fonction de leur nature, de leur force, de leur place dans le discours. Il ne s'agit pas de contester l'intérêt de l'approche rhétorique, mais plutôt de voir qu'elle est loin d'épuiser l'ensemble des phénomènes discursifs et textuels mis en jeu dans l'argumentation et qu'elle est dramatiquement insuffisante, car elle n'aide pas les élèves à reconnaître les mécanismes argumentatifs utilisés couramment. L'objectif de l'enseignement du français n'est-il pas d'amener les jeunes à devenir des auteurs, lecteurs, auditeurs habiles, mais aussi critiques face au discours social?

2.3.- L'argumentation est essentiellement un phénomène discursif. L'argumentation est un fait de discours certes, mais aussi un fait de langue (Ducrot) et de cognition (Grize). Une didactique du D.A. doit prendre en considération ces trois aspects.

3.- des contributions théoriques majeures pour élaborer des fondements pour une didactique du D.A.

Voici les principales références constituant notre cadre théorique. La nouvelle rhétorique fournit des éléments de réflexions, des outils conceptuels, des méthodes d'analyse (PERELMAN, Ch. et OLBRECHTS-TYTECA, L. *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique* et PERELMAN, Ch. *L'empire rhétorique*).

En linguistique pragmatique, Ducrot et Anscombre se consacrent depuis 20 ans à l'étude de l'argumentation comme phénomène propre à la langue. Tout énoncé est virtuellement argumentatif, son sens comporte comme partie intégrante, constitutive, cette forme d'influence qu'ils appellent la force argumentative (ANSCOMBRE, J.-C. et DUCROT, O. [1983], *L'argumentation dans la langue;*

DUCROT, O. [1980], *Les mots du discours*, sur le cadre théorique général de la linguistique de l'énonciation et DUCROT, O. [1984], *Le dire et le dit*, sur la théorie polyphonique de l'énonciation, phénomème particulièrement important dans le D.A.).

J.-B. Grize et ses collaborateurs cherchent depuis 20 ans à décrire les traces des opérations de pensée (opérations logico-discursives) qui sont à la base de la production textuelle argumentative (GRIZE, J.-B. [1982], *De la logique à l'argumentation*).

Le courant philosophique de C.T. critique la réduction de l'argumentation à la persuasion et propose une conception plus dialogique (PAUL, R. W. [1989], *Critical Thinking in North America: A New Theory of Knowledge, Learning, and Literacy*, Dordrecht, Argumentation, vol. 3, nº 2). Toulmin analyse les mécanismes propres au D.A. et en propose une formalisation qui peut être considérée comme un schéma prototypique de la macro-structure sémantique d'un D.A. (TOULMIN, S.E. [1969], *The Uses of argument*).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ADAM, Jean-Michel, (1987b). «Types de séquences textuelles élémentaires», Metz, *Pratiques*, n° 56, pp. 54-80.

ANSCOMBRE, Jean-Claude, et DUCROT, Oswald, (1983). *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur. (En particulier, chap. 1, 2 et 7).

DUCROT, Oswald, (1980). *Les mots du discours*, Paris, Éditions de Minuit. (En particulier, chap. 1 sur la linguistique de l'énonciation).

DUCROT, Oswald, (1984). *Le dire et le dit*, Paris, Éditions de Minuit. (En particulier, chap. VIII sur la théorie poliphonique de l'énonciation).

GRIZE, Jean-Blaise, (1982). *De la logique à l'argumentation*, Paris-Genève, Droz.

MOESCHLER, Jacques, (1985). Argumentation et conversation, Paris, Hatier-CREDIF. (Synthèse des travaux de Ducrot et Anscombre sur l'argumentation).

PAUL, Richard, W., (1989). «Criticcal Thinking in North America: A New theory of Knowledge, learning, and literacy», Dordrecht, *Argumentation*, vol. 3 n° 2, pp. 197-237.

PERELMAN, Chaïm, (1977), *L'empire rhétorique*, Paris, Vrin. (Synthèse de ses recherches sur l'argumentation)

PERELMAN, Chaïm, et OLBRECHTS-TYTECA, Lucie, (1988, 5e éd.).*Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.

TOULMIN, Steven E., (1969). *The Uses of argument*, Cambridge, Cambridge University Press. (En particulier, chap. 3)

Développer la conscience d'écrire

Jean-Denis Moffet
Rimouski

La qualité de l'expression écrite est actuellement un sujet majeur de préoccupation. En effet, le MEES, les universités et les cégeps ont fait de la qualité de l'expression écrite un objectif important à atteindre au cours des prochaines années. Le MEES a mis sur pied un plan d'action visant à appuyer des initiatives pour aider les élèves en français, les universités québécoises imposent des tests d'admission et offrent des cours de rattrapage aux élèves les plus faibles, les cégeps offrent des cours de mise à niveau et des centres d'aide pour encadrer les élèves et leur donner les moyens d'atteindre le niveau de compétence langagière requis au collégial. Le projet *Développer la conscience d'écrire* s'inscrit dans ce contexte et vise plus particulièrement à développer un modèle d'enseignement intégré de rédaction au collégial.

Mettre au point un modèle d'enseignement qui s'intègre au contenu habituel des cours de français de niveau collégial semble être une orientation à privilégier afin de bien faire comprendre qu'écrire est une activité de communication qui ne peut se détacher des conditions réelles de communication. Créer un environnement où l'élève sent qu'écrire est émettre un message à un récepteur dans le but de lui faire connaître ou comprendre quelque chose nous semble vraiment nécessaire afin de contrer les conditions artificielles de communication où l'élève écrit sans penser qu'il doit se faire comprendre par un lecteur. L'objectif général du projet est donc de développer un modèle qui pourrait s'intégrer aux cours de français de niveau collégial et qui pourrait aussi, idéalement, s'adapter aux autres cours de niveau collégial. Trois objectifs particuliers composent cet objectif général. Le premier est de mesurer l'efficacité du modèle d'enseignement intégré de rédaction sur la qualité de l'expression écrite. Le second objectif est de mesurer l'efficacité à long terme et l'effet de persistance de l'utilisation du modèle sur la qualité de l'expression écrite. Le troisième objectif est de mesurer l'efficacité du modèle sur le transfert de l'habileté d'écrire.

Ce projet est né de l'observation de ce qui pourrait constituer les composantes du problème de la qualité de l'expression écrite. Ces composantes seraient la méconnaissance du code, des structures de texte, la faible fréquence d'écriture, les conditions de transfert de l'habileté d'écrire, l'uniformité des exigences de rédaction et le manque d'information lors de l'évaluation des textes écrits. Des

pistes de solutions et des moyens ont ensuite été associés à ces causes et ont constitué la base du projet de recherche. Ainsi, un guide d'écriture donnant la connaissance des structures de texte et offrant un aide-mémoire grammatical s'est imposé comme premier outil. Puis, un journal de bord offrant la possibilité d'écrire souvent et de se relire s'est avéré une stratégie permettant de contrer la faible fréquence d'écriture. Enfin, la création d'une fiche d'évaluation uniforme pour les textes de non-fiction et l'utilisation régulière de cette fiche dans le cadre d'activités d'évaluation formative a constitué le troisième outil du modèle.

D'autre part, ce projet s'inscrit aussi dans le cadre des préoccupations de la coordination provinciale de français du niveau collégial qui tente de définir ce que devrait être la compétence langagière des élèves du collégial. La compétence langagière est un tout comprenant la compétence discursive, la compétence textuelle et la compétence linguistique. Le rôle de l'enseignement du français au collégial serait donc de développer concurremment ces trois compétences. Les outils proposés dans le modèle tiennent donc compte de ces trois compétences et travaillent à développer l'autonomie de l'élève en lui proposant la connaissance du processus d'écriture afin de le rendre conscient des gestes à poser lors de l'écriture.

Plusieurs auteurs (Hayes et Flower, 1980; Hayes, Flower, Schriver, Stratman, Carey, 1987; Hayes, 1990; Scardamalia et Bereiter, 1987; Frederiksen, Dominic, 1983; Deschênes, 1988; Cooper et Matshuashi, 1983) se sont penchés ces dernières années sur l'écriture afin d'essayer de définir ce processus et de voir comment il serait possible d'aider l'élève. Hayes et Flower (1980) ont proposé un modèle d'explication du processus d'écriture s'inspirant de la résolution de problèmes. En effet, écrire, c'est résoudre un problème de communication. Un scripteur doit essayer de communiquer efficacement un message à un lecteur à l'aide d'un texte écrit. Pour qu'il y ait communication, le scripteur doit respecter à la fois les règles d'utilisation du code (la compétence linguistique), les règles d'organisation des idées (la compétence textuelle) et tenir compte du contexte de production (la compétence discursive). Tout cela fait qu'écrire est considéré comme une tâche complexe. Dans le contexte de la résolution de problèmes, écrire est vu comme un problème mal défini, c'est-à-dire que l'individu n'a pas en mains toutes les données du problème à résoudre (Shuell, 1988), ce qui n'est pas le cas lors de la résolution d'un problème de mathématiques. Par ailleurs, il faut tenir compte du fait que le scripteur doit gérer en même temps plusieurs connaissances, ce qui crée une surcharge cognitive qui nuit à la mémoire de travail et qui rend l'efficacité de l'activité aléatoire. Qui n'a jamais senti se bousculer plusieurs idées en même temps et décidé alors de ne plus s'occuper des règles orthographiques pour ne se concentrer que sur le sens?

Hayes et Flower (1980) distinguent trois grands moments dans le processus d'écriture: la planification, la mise en texte et la révision. Ces moments ne sont pas obligatoirement séquentiels; au contraire, écrire est un aller-retour continuel entre ces moments et l'itinéraire de cet aller-retour dépend des particularités du scripteur. Le moment de la planification est l'occasion de concevoir, d'organiser et d'évaluer la précision de ce qu'il y a à dire. La mise en texte est le fait de traduire en signes

(l'écriture) les idées retrouvées et la révision est une relecture de ce qui a été écrit afin de s'assurer de la justesse des idées en fonction de la tâche d'écriture et du respect du code linguistique. Le modèle d'enseignement intégré mis au point dans le présent projet s'inspire de ce modèle du processus d'écriture et propose trois outils qui correspondent à ces trois grands moments.

Les trois outils du modèle d'enseignement intégré tels que nommés plus haut sont: un *guide d'écriture*, le *journal de bord* et l'*évaluation formative* par les pairs. Le guide d'écriture correspond au moment de la planification en ce sens qu'il donne au scripteur les connaissances textuelles nécessaires pour écrire un texte d'exposition d'idées. Il prépare à l'écriture. Le journal de bord se rapporte au moment de la mise en texte en faisant écrire souvent les élèves et enfin, l'évaluation formative par les pairs se réfère à la révision en plaçant les élèves en situation d'évaluation de leurs propres textes ou de ceux de leurs pairs. Cette révision force l'élève à intégrer les critères et le barème d'évaluation d'un texte puisqu'il doit utiliser pour ce faire la fiche d'évaluation uniforme du guide d'écriture. Ce dernier aspect contribue particulièrement au développement de la conscience d'écrire ou de la métacognition du scripteur.

Le *guide d'écriture* se divise en trois parties: **préparation**, **écriture** et **évaluation**. La première partie explique les caractéristiques d'un texte de non-fiction ou d'exposition d'idées, le type de texte ciblé par cette recherche. Les structures de base du texte d'exposition d'idées selon B. Meyer (1982) sont alors présentées: il s'agit des structures de description, d'énumération, de cause/conséquence, de problème/solution et de comparaison. Un texte peut avoir une structure dominante et des structures secondaires. Un effort particulier est fait dans cette partie afin d'associer une terminologie traditionnelle à ces structures de texte. Un tableau résumé permet de voir qu'un compte rendu adoptera la structure description comme structure dominante, qu'une dissertation peut prendre la structure cause/conséquence ou problème/solution, etc. Enfin, cette partie présente et explique à l'élève les règles de cohérence de texte: les règles de répétition, de progression, de non-contradiction et de relation.

La seconde partie du guide, **écriture**, présente et explique le processus d'écriture. Son objectif est de faire connaître et de faire prendre conscience des gestes à poser à chaque moment du processus d'écriture. Une attention particulière est portée à l'analyse de la tâche d'écriture. À cet effet, une liste de consignes possibles est présentée et les structures de texte requises sont associées à chaque consigne. D'autre part, cette partie fait voir l'importance de faire un plan ou un schéma d'idées avant la mise en texte car cela facilite l'écriture.

Enfin, la troisième partie du guide fait connaître les critères et le barème d'évaluation. La fiche d'évaluation uniforme y est expliquée. Cette fiche, lors de l'évaluation formative ou sommative des textes, renvoie d'ailleurs l'élève aux différentes parties du guide afin qu'il révise certains aspects et qu'il puisse ainsi apporter les correctifs nécessaires.

Le second outil du modèle, le journal de bord, est un cahier d'écriture dans lequel l'élève doit écrire des textes qui lui permettront d'exercer son écriture et de vérifier, à l'aide du guide, s'il fait correctement ce qu'il y a à faire. De plus, le journal de bord est l'occasion pour l'élève de faire des recherches et ainsi d'augmenter ses connaissances en relation avec le contenu du cours qu'il suit, dans le cas de cette première partie de l'expérimentation le cours de français *Communication et écritures*. Il faut préciser ici qu'un des buts du modèle d'enseignement intégré est de s'insérer dès le premier cours, peu importe son contenu, car c'est à ce moment que l'élève a besoin de l'enseignement et de l'information relative à la structure et au type de texte exigé au collégial.

Enfin, le troisième élément de l'expérimentation est l'évaluation formative. Elle consiste en l'évaluation par les pairs et par le professeur des textes du journal de bord. La correction se fait à l'aide de la fiche d'évaluation contenue dans la troisième partie du guide d'écriture. Cette fiche est aussi utilisée pour les autres travaux du cours. L'évaluation formative est en fait l'occasion de faire un bref retour sur le guide d'écriture et sur les critères à respecter pour produire un texte de qualité; elle renseigne l'élève sur ses acquisitions et sur sa progression et lui indique le chemin qui reste à parcourir jusqu'à la fin du trimestre pour atteindre le seuil de réussite requis.

Le premier objectif de la recherche était de mesurer l'efficacité du modèle d'enseignement sur la qualité de l'expression écrite. Pour ce faire, un protocole de recherche quasi-expérimental a été mis en place. L'expérimentation a été effectuée à l'automne 1990 auprès d'élèves réguliers de première année de collège (n=330). Le deuxième objectif du projet a été vérifié à l'hiver 1991 et le troisième le sera à l'automne 1991. Les résultats disponibles actuellement concernent les effets de l'utilisation du modèle global d'enseignement sur la qualité des textes après un trimestre d'expérimentation et d'utilisation du modèle d'enseignement.

Les 330 sujets étaient répartis en deux groupes: le groupe expérimental (GE) comportait 160 élèves et le groupe témoin (GT) 170. Les élèves du GE recevaient l'enseignement du modèle d'enseignement pendant un trimestre et les élèves du GT recevaient un enseignement régulier, c'est-à-dire qui n'utilisait pas le guide d'écriture donnant la connaissance du processus d'écriture et des gestes pour le contrôler ainsi qu'une fiche d'évaluation informant l'élève des critères et du barème d'évaluation des productions écrites. De plus, ces élèves n'avaient pas à rédiger de journal de bord et n'étaient pas évalués par leurs pairs. Les élèves du GE et du GT avaient à rédiger un texte de deux pages comme prétest et post-test. Les résultats démontrent une différence significative en faveur du groupe expérimental pour la note globale, la note de la dimension sens et de la dimension structure mais non pour la dimension orthographe. La moyenne de la note globale du GE est de 68% et celle du GT est de 60% . La moyenne du GE pour la dimension sens est de 65% tandis que celle du GT est de 54%. La moyenne du GE pour la dimension structure est de

70% tandis que celle du GT est de 58%. Enfin, la moyenne du GE pour la dimension orthographe est de 69,7% et celle du GT est de 66,5% .

Ces résultats démontrent l'effet significatif du modèle sur la qualité de l'expression écrite. La première observation qui s'impose est l'écart important pour la dimension structure de texte entre le GE et le GT (12 points). Ceci signifierait que la connaissance et l'automatisation des structures de texte, ce sur quoi insistaient le guide d'écriture et le journal de bord, faciliteraient l'organisation des idées, ce qui, en conséquence, entraînerait une amélioration de l'expression des idées, la dimension sens. En effet, l'écart entre le GE et le GT pour la dimension sens est encore assez important (11 points). D'autre part, même si la différence n'y est pas significative, la note de la dimension orthographe démontre que le modèle a encore un effet positif sur l'écriture, surtout si l'on compare la note de la dimension orthographe du GE au prétest (61%) avec celle du post-test (69,7%). Enfin, les résultats permettraient de penser que l'utilisation du journal de bord et de l'évaluation formative par les pairs augmenterait le contrôle de l'écriture, la métacognition. Ces résultats démontrent donc les effets positifs des stratégies pédagogiques mises en place pour faire connaître aux élèves le processus d'écriture et le mieux contrôler. Lorsque tous les objectifs du projet auront été expérimentés et que toutes les hypothèses auront été vérifiées, une analyse plus détaillée des résultats et surtout de leurs implications dans l'enseignement pourra alors être proposée.

Créer des conditions favorisant la réalisation complète de chacun des moments du processus d'écriture et tenant compte des trois dimensions de la compétence langagière semblerait donc favoriser la rédaction de texte de qualité car chacune des compétences a une influence sur l'autre. En effet, un individu qui fait habituellement peu de fautes et qui sait bien structurer son texte présente habituellement des idées claires. Cependant, s'il connaît peu ou mal un sujet et que ses connaissances sont mal classées, il lui sera difficile alors d'ordonner un texte et de vérifier l'utilisation correcte du code parce qu'il sera préoccupé par le sens à créer. Donc si, comme enseignants et enseignantes, nous créons des conditions pour permettre aux trois compétences de se réaliser, alors le texte écrit aura des chances d'atteindre une plus grande qualité.

La qualité d'un texte est un tout. Tenir compte des moments du processus d'écriture et des caractéristiques de la compétence langagière serait une façon de créer un environnement pédagogique où écrire est vu et perçu dans sa globalité. Écrire, c'est produire du sens dans une structure requise en respectant les règles d'utilisation d'un code: la langue.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

COOPER, C.R., MATSHUASHI, A. (1983). «A theory of writing process» in *The psychology of written language. Developmental and Educationnal perspectives*. Martlew M. éd., John Wiley and sons, p. 3-40.

DESCHENES, A-J. (1988), *La compréhension et la production de textes*. Monographie de psychologie, no. 7, Québec, P.U.Q., 136 p.

FLOWER, L., HAYES, J. (1983), «Plans that guide the composing process.» in *Writing: the Nature, Development and Teaching of Written Communication, vol.2, Writing: Process, Development and Communication*. LEA, Hillsdale, N.J., p. 39-60.

FLOWER, L., HAYES, J. (1980). «The dynamics of composing: making plans and juggling contraints» in *Cognitive processes in writing*. Gregg et Steinberg éds., Hilsdale, N.J., Erlbaum, p.31-50.

FREDERIKSEN, C.H., DOMINIC, J.F. (1983), «Introduction: Perspectives on the activity of writing» in *Writing: the Nature, Development and Teaching of Written Communication, vol.2, Writing: Process, Development and Communication*. LEA, Hillsdale, N.J., p.1 -21.

HAYES, J., FLOWER, L. (1980) «Identifying the Organization of writing Processes» in *Cognitive Processes in Writing*. Gregg et Steinberg éds., Hilsdale, N.J., Erlbaum, p. 3-30.

HAYES, J., FLOWER, L., SCHRIVER, K., STRATMAN, J., CAREY, L. (1987). «Cognitive processes in revision» in *The psychology of written language. Developmental and Educationnal perspectives*. Martlew M. éd. John Wiley and sons, p. 177-240.

HAYES, John R. (1990), «Individuals and Environments in Writing Instruction», in *Dimensions of thinking and Cognitive Instruction*. Beau Fly Jones éd., NCREL, Lea, Hillsdale, New Jersey, p. 241-263.

MEYER, B.J.F. (1982), «Reading research and the composition teacher: the importance of plans», *College composition and communication*, no.33, p. 37-49.

S_ARDAMALIA, M., BEREITER, C. (1987). «Knowledge telling and knowledge transforming in written composition». *Advances in applied psycholinguistics*. S. Rosenberg, éd., vol.2, *Reading, writing and language learning*. Cambridge, University Press.

SHUELL, Thomas, J. (1988) «Teaching and learning as Problem Solving», in J. Brophy (Chair), *Metaphors of Classroom Research*. AERA, New Orleans.

Un modèle d'enseignement stratégique en lecture/écriture

Jacques Lecavalier,
Valleyfield

Grâce aux résultats de la recherche PAREA *Les stratégies de lecture/écriture au collégial* (Lecavalier, Préfontaine, Brassard, à paraître en 1991), un modèle d'enseignement stratégique pour les travaux de lecture/écriture a été élaboré. Il s'applique tant au niveau d'un cours de français, que d'une séquence de cours ou d'un programme (Lettres, mais aussi tout autre programme). Il fera l'objet, en 1991-1993, d'une expérimentation (subventionnée par le programme PAREA) dans six cours de disciplines différentes, au collège de Valleyfield, dont un cours de Communication et écritures 601-103-85.

Dans le modèle d'enseignement stratégique, un travail de lecture/écriture comporte six étapes (Lecavalier et Brassard, 1991). L'importance de celles-ci provient de ce qu'en pratique, le processus se réduit souvent à deux étapes, soit pour un professeur: donner un travail et le corriger, soit pour un étudiant: lire et écrire. Le modèle élaboré est présenté ici sous forme schématique.

SCHÉMA DU MODELE D'ENSEIGNEMENT STRATÉGIQUE EN LECTURE/ÉCRITURE

Étape 1: Présentation du travail de lecture/écriture

Toutes les directives orales sont aussi données par écrit. Le professeur expose les objectifs du travail de lecture/écriture ainsi que le thème, le type et la forme du texte cible; il indique aussi les modalités de l'évaluation (critères et barème). Puis il demande aux étudiants de résumer en un paragraphe les directives données et de formuler sous forme interrogative les idées recherchées dans le texte source.

Étape 2: Lecture active

Le professeur demande aux étudiants de souligner les mots-clés du texte source dès la première lecture et de répondre aux questions qu'ils se sont posées. Le professeur pose ensuite par écrit des questions d'approfondissement du texte source. Celles-ci demandent de dépasser le repérage d'information, à savoir d'expliquer les concepts, d'énoncer le plan du texte source et d'appliquer l'information à de nouveaux contextes. Après avoir exposé la prise de notes de cours, le professeur présente les catégories d'analyse (littéraire, thématique, linguistique, etc.) à partir de l'explication du texte source. Les exposés théoriques sont structurés en fonction du texte source, c'est-à-dire en prenant ce dernier comme point de départ pour la

présentation et l'utilisation des catégories d'analyse. Le professeur demande aux étudiants de prendre part à l'analyse à partir de leurs réponses aux questions d'approfondissement. Toutes les vingt ou trente minutes environ, il procède à une rétroaction orale, qui vérifie l'exhaustivité et la cohérence des notes prises par les étudiants. Un plan de l'exposé théorique est distribué afin de faciliter cette prise de notes.

Étape 3: Recherche et mise en ordre des idées

Le professeur expose les stratégies de recherche et de mise en ordre des idées: relecture des mots soulignés, formulation des idées, élaboration d'un plan détaillé, etc. Il donne l'occasion aux étudiants de réaliser en classe une partie au moins de la recherche des idées, par du travail d'équipe, des discussions, etc. Le professeur exige que les idées de plan paraphrasent le texte source, au lieu d'en reproduire intégralement les phrases-clés. Il veille à ce que les catégories d'analyse vues dans l'exposé théorique soient utilisées pour le taitement des idées du texte source. La plan ainsi élaboré est détaillé et propre à chaque étudiant. Le professeur évalue ces plans et en fait combler les lacunes avant l'écriture.

Étape 4: Écriture

Le professeur explique les principales stratégies d'écriture: consultation du plan, corrections topiques, relecture du brouillon, etc. Au moins une partie de l'écriture a lieu en classe et le professeur fournit alors une aide stratégique individuelle.

Étape 5: Révision et mise au propre

Le professeur dissocie l'étape de révision de celle d'écriture en proposant une pose entre les deux. Il présente les stratégies de révision et de mise au propre: relectures successives du brouillon, corrections sur le brouillon pendant la transcription, etc. Il met l'accent sur la détection des fautes de langue.

Étape 6: Évaluation du travail de lecture/écriture

Le professeur corrige et évalue les textes cibles, mais aussi ses stratégies pédagogiques. Il remet aux étudiants une grille d'évaluation détaillée, sur laquelle il invite les étudiants à identifier et à évaluer les stratégies de lecture/écriture qu'ils ont utilisées, de même que leur texte cible, en regard de l'évaluation du professeur.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Jacques Lecavalier et André Brassard, 1991, *Aide stratégique en lecture/écriture. Cahier d'écriture*, Montréal: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science/Collège de Valleyfield.

Jacques Lecavalier, Clémence Préfontaine et André Brassard (à paraître en 1991), *Les stratégies de lecture/écriture au collégial. Rapport de recherche*, Valleyfield: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science/Collège de Valleyfield.

6

Promotion d'outils didactiques

Anatomie d'un dictionnaire

Christel Veyrat
Sainte-Foy

Le projet et la production

Les carences en vocabulaire au collégial sont frappantes et la méconnaissance de l'utilisation d'un dictionnaire de langue (afin de développer le vocabulaire, d'avoir un vocabulaire précis et nuancé, convenant à la situation de communication, mais aussi afin de mieux construire des phrases, afin d'éviter des erreurs ou de pouvoir s'autocorriger) ne fait qu'accroître le problème.

Les élèves arrivent du secondaire en sachant, dans le meilleur des cas, utiliser *Le Petit Larousse*. Il est notoire qu'un dictionnaire encyclopédique, n'ayant pas les mêmes fonctions qu'un dictionnaire linguistique, ne saurait le remplacer et, à ce niveau d'étude, choisir *Le Petit Robert* nous semblait le choix linguistique qui s'imposait.

Mais... on ne peut, du seul fait de l'ouvrir, et à partir de la connaissance du *Larousse*, être un/e consultant/e autonome et efficace du *Petit Robert*: on risque de ne l'utiliser qu'au quart, et encore, de sa richesse. Il nous a semblé, donc, que produire un mode d'emploi de ce dictionnaire était une nécessité.

Ce manuel d'utilisation s'adresse prioritairement aux élèves en difficulté, mais aussi à toute personne qui ne connaît pas, ou imparfaitement, *Le Petit Robert*. Il peut être utilisé dans des salles de cours aussi bien qu'en auto-formation.

Les objectifs de ce manuel

- Permettre à quiconque de bien connaître, comprendre le fonctionnement du *Petit Robertt* en assurer la consultation rapide et efficace.

- Permettre d'améliorer la maîtrise de la langue par la maîtrise d'un dictionnaire linguistique.

- Deux autres objectifs parallèles sont poursuivis:
  1) obliger à une lecture attentive,
  2) obliger à raisonner et donc, si possible, aider au développement de la pensée formelle.

La présentation du manuel

Il sera vraisemblablement édité sous forme de fascicules, mais ceux-ci, agencés les uns à la suite des autres, suivent la lecture linéaire d'un article de dictionnaire. Chacun des éléments composant l'article fait l'objet d'une rubrique. Au total, treize rubriques essayant de rendre compte du contenu d'un article dont elles constituent, en quelque sorte, une grille de lecture. Mais comme on lit rarement un article de l'entrée aux antonymes, qu'on y cherche une information particulière sans lien nécessaire avec les autres, chacune des rubriques permet de maîtriser un élément et est donc conçue comme une unité autonome.

Une brève introduction explique les raisons de choisir un dictionnaire linguistique. Un glossaire clôt l'ensemble. S'y ajoutent une rubrique traitant des paronymes et une rubrique répertoriant l'usage et le sens des différentes ponctuations et de la typographie. Chaque rubrique est organisée de la façon suivante:

- présentation de la notion;
- compréhension et repérage de la notion;
- exercices de repérage et exercices de consultation efficace (par exemple, vérification de la lecture et de l'utilisation des définitions). Dans certains cas, si la notion est complexe (par exemple, les marques d'usage), des exercices de vérification générale, sorte de révision désordonnée, sont proposés;
- corrigé des exercices. La consigne est que la réponse doit être clairement et explicitement rédigée et, dans certains cas, argumentée. Répondre aux questions constitue en soi un mini exercice de production.

La présentation terminée, les participant/e/s répondent à quelques questions illustrant la manière de fonctionner du manuel. Une feuille présentant le relevé de quelques phrases erronées (dont la source est la production estudiantine *in vivo*) est distribuée et l'on procède à leur correction à l'aide du dictionnaire.

L'analyse sémantique en grammaire

Ch.-H. Audet, Sainte-Foy
Jacques Ouellet, Université Laval

La méthode d'analyse présentée dans nos travaux et dans les ouvrages en préparation (Audet: *Éléments de morphologie et de syntaxe du français*, *Précis* et *Grammaire française réexpliquée*) se situe dans le prolongement de l'analyse traditionnelle, mais elle vise à définir un mode d'analyse plus systématique et plus cohérent en éliminant ce que cette grammaire peut parfois avoir d'approximatif ou d'inconséquent. Dans la mesure où elle est fondée sur le sens des séquences linguistiques, cette méthode s'oppose à l'analyse formelle qui représente la tendance dominante en linguistique moderne. L'analyse formelle n'a jamais eu d'influence déterminante sur l'enseignement de la grammaire parce qu'elle n'est pas fondée sur le sens. En conséquence, c'est encore le mode d'analyse traditionnel qui domine dans le monde de l'enseignement du français, et cela non sans justification puisque que c'est en se fondant sur le sens qu'on peut rejoindre le sentiment de la langue des étudiants. On considère donc que la structuration grammaticale du langage, qu'il s'agisse de la structuration des différents types de mots ou de la structuration syntaxique des phrases, est une structuration sémantique. On parle pour produire du sens et on construit à cette fin des structures qu'on peut comparer et analyser sur la base de leur valeur sémantique.

Pour illustrer ce mode d'analyse, deux questions de portée générale sont abordées; elles peuvent se formuler de la manière suivante: a) Qu'est-ce qu'une partie du discours? Et comment définit-on les différents types de parties du discours? b) Qu'est-ce qu'une fonction syntaxique? Et comment définit-on les différents types de fonctions syntaxiques?

La réponse que l'on donne à ces questions a une incidence directe sur l'exploitation que l'on peut faire du mode d'analyse proposé dans l'enseignement du français. Pour les fins du présent exposé, je me limiterai essentiellement à la considération du nom (adjectif et substantif nominal) et du pronom (adjectif et substantif pronominal), y inclus les pronoms qu'on appelle déterminants ou adjectifs déterminatifs, avec quelques brèves considérations au sujet de l'adverbe et de la préposition. Je proposerai également une définition des différents types de fonctions syntaxiques que peuvent remplir ces unités pour constituer ce qu'on appelle un syntagme ou un groupe nominal.

En grammaire traditionnelle, les différents types de mots ont été relativement bien identifiés et répartis en catégories qu'on appelle des parties du discours. Mais cette catégorisation a été faite de manière empirique et la

reconnaissance de ces différents types de mots demeure largement intuitive. On éprouve encore de sérieuses difficultés à les définir explicitement sur la base de la structure sémantique qui les caractérise. Les définitions produites par l'analyse traditionnelle font souvent preuve d'un manque de cohérence flagrant si l'on considère qu'elles sont fondées sur des critères plutôt disparates: la référence, par exemple, et la fonction syntaxique ou même le sens lexical du mot en certains cas. Les faits mentionnés dans ces définitions ne sont pas faux; ils correspondent à ce qu'on peut fréquemment observer dans l'emploi de ces différents types de mots. Ces définitions nous disent ce qu'on peut faire avec ces différents types de mots dans une phrase, mais ne nous disent pas ce qu'ils sont, ce qui les constitue. Par ailleurs, pour chacune de ces définitions, on trouve facilement bon nombre de cas où elles ne sont pas exploitables: il y a quantité d'exceptions. Elles ne sont pas fonctionnelles parce qu'elles ne sont pas fondées sur ce qui caractérise ces différents types de mots dans tous les emplois qu'on observe. Entre l'identification intuitive et l'identification sur la base des critères qui permettent de le faire correctement à tout coup, il y a une marge qui n'est pas comblée de manière satisfaisante en grammaire traditionnelle. La raison fondamentale est qu'on n'est pas parvenu à faire une analyse adéquate de la structuration des différents types de parties du discours, une analyse de leur constitution dans le plan de la signification. Or cette analyse s'impose si l'on veut en arriver à en produire une définition fonctionnelle.

Le même problème se pose dans le domaine de la syntaxe où l'on confond la nature et la fonction des parties du discours. Ainsi, par exemple, la fonction épithète est liée à l'adjectif et la fonction apposition, au substantif dans des cas où ces deux types d'unités remplissent en fait la même fonction: on n'y dissocie pas ce qui caractérise la nature de l'unité de ce qui caractérise sa fonction, en particulier parce qu'on se fonde souvent sur la fonction pour définir la nature. Il faut donc en arriver à identifier dans le plan sémantique les facteurs qui caractérisent les différentes parties du discours et ceux qui caractérisent tel ou tel type de fonction. L'un des objectifs fondamentaux du mode d'analyse proposé est de produire des définitions explicites des parties du discours et des fonctions syntaxiques, des définitions qui soient fonctionnelles et universellement valables, c'est-à-dire sans exceptions.

OUVRAGES EN PRÉPARATION POUR LE NIVEAU COLLÉGIAL

1. *Éléments de morphologie et de syntaxe du français contemporain*
- ouvrage de grammaire descriptive et explicative : définissant les parties du discours et les fonctions syntaxiques, exposant la méthode d'analyse qui permet de les définir et cherchant à établir les fondements de la grammaire normative;
- à l'usage des étudiants et des professeurs de collège et de 1er cycle universitaire dans les cours où l'on consacre du temps à la réflexion sur la grammaire;
- comportant des exercices • environ 150 pages • projeté pour l'automne 92.

2. *Précis de morphologie et de syntaxe du français contemporain:*
- condensé d'*Éléments* ci-dessus • environ 50 pages

- à l'usage des élèves du 601-902 et des cours où l'on consacre une partie du temps la grammaire descriptive ou normative
- projeté pour l'automne 92

3. *La grammaire française réexpliquée* :
- à l'usage des cours de français écrit et des centres ou ateliers d'aide
- sur la base d'*Éléments* ci-dessus
- projeté pour l'automne 93

Présentation des ouvrages

1. Presque tous les manuels de grammaire que l'on publie chaque année reprennent ou paraphrasent pour l'essentiel *la grammaire scolaire traditionnelle*. Cette grammaire scolaire est en principe une grammaire normative et *prescriptive*: son propos est de révéler le bon usage (la norme), en particulier l'usage écrit. Mais, dans la pratique, elle est aussi une grammaire *descriptive*: elle propose des explications et des justifications; elle établit des «règles». Or, le problème, c'est qu'elle n'a pas de véritable fondement théorique (pas de vue d'ensemble, pas de véritable définition de la partie du discours, pas de distinction nette entre la nature et la fonction des mots). Malgré l'énorme expérience dont elle dispose, elle doit donc faire appel, presque au cas par cas, à des explications de surface qui manquent souvent de cohérence, qui recourent à l'intuition et à des critères disparates et multiplient les exceptions.
2. Certaines autres tentatives de grammaires scolaires sont différentes. Elles se veulent fondées en théorie. On leur colle généralement des étiquettes du type *grammaire structurale*, *grammaire transformationnelle*, *grammaire fonctionnelle*, *grammaire formelle*, etc. Ces grammaires sont en gros (en très gros) caractérisées par le fait *a)* qu'elles sont critériées et par le fait *b)* qu'elles font passer la sémantique au second plan, derrière les faits de structure logique et les faits de structure formelle.
3. Les ouvrages que nous proposons appartiennent à la deuxième catégorie, celles des grammaires qui se veulent fondées en théorie. Mais il s'agit d'une grammaire résolument *sémantique*, une grammaire qui postule que la morphologie et la syntaxe sont d'abord et avant tout affaire de sens. Elle repose sur des principes clairement énoncés et des définitions explicites des parties du discours et des fonctions syntaxiques; elle utilise une méthode d'identification et d'analyse des faits précisément définie.
4. Je suis évidemment convaincu que l'approche sémantique est non seulement la plus appropriée pour l'analyse des faits grammaticaux et mais aussi la plus intéressante et la plus «rentable» sur les plans pédagogique et didactique, en particulier en raison de l'exploitation qu'on peut en faire en analyse de textes et en écriture.
5. Les principes, les définitions et la méthode en cause dans les ouvrages que je vous annonce s'inspirent largement des théories des linguistes qui se sont intéressés à l'aspect sémantique du langage, dont naturellement Saussure et Guillaume; mais ils me sont le plus souvent parvenus à travers l'analyse et les réflexions de mon collègue Jacques Oueilet, professeur au département de Langues et Linguistique de l'Université Laval.

Autocorrection de la langue écrite

Claire Brouillette et Damien Gagnon
Vieux Montréal

La *Méthode d'autocorrection de la langue écrite* [92] est un projet retenu par le programme de développement de matériel didactique (imprimé) pour les ateliers d'aide en français du MESS. Elle sera mise à la disposition des collèges à l'automne 1991. Cette *Méthode* est prolongée par la recherche sur la *Maturation syntaxique au collégial* (voir atelier 34)

A. Présentation de la *Méthode*.

Une méthode de correction doit permettre au professeur ou au tuteur de dégager des repères significatifs dans le nuage d'erreurs que présente un texte écrit dans une langue faible. Elle doit déterminer les erreurs à traiter prioritairement -- parce qu'elles conditionnent et contiennent, dans un certain sens, toutes les autres -- et proposer à l'étudiant qui veut maîtriser sa langue une procédure pour traiter les erreurs révélées par le correcteur.

L'originalité de notre *Méthode* vient du fait qu'elle part du texte même de l'étudiant et de ses propres erreurs. Elle propose à l'étudiant de corriger ses erreurs ponctuelles en les situant toujours dans les structures qui les portent: reconnaître, comparer, comprendre, nommer ces structures, voilà l'objectif de la démarche proposée.

B. Fonctionnement de la *Méthode* pour le professeur ou le tuteur.

À partir d'un texte réellement écrit par un étudiant faible, l'animateur présente les signes et les symboles utilisés pour identifier les erreurs le plus précisément possible. Il explique que la correction du texte se fait phrase par phrase, en vérifiant continuellement si la structure utilisée (phrase, groupe du nom, groupe du verbe, complément circonstanciel de phrase) est correcte.

La grille de correction établit l'ordre des priorités que doit suivre le correcteur: - la structure et la syntaxe de la phrase (groupes de base, limites); - la ponctuation à l'intérieur de la phrase; - les accords (groupe du nom, groupe du verbe); - l'emploi des mots; - l'orthographe des mots; - les homophones.

---

92 Claire Brouillet et Damien Gagnon. 1991. *Méthode d'autocorrection de la langue écrite*. Cégep du Vieux Montreal. MESS. 180 p.

L'animateur présente ensuite certains outils de la méthode.

- La fiche cumulative permet le report des erreurs relevées de manière à composer un tableau révélant d'un seul coup d'oeil les forces et les faiblesses de l'étudiant.
- Le calcul de la fréquence (le nombre de mots divisé par le nombre d'erreurs) permet de situer l'étudiant par rapport à lui-même, par rapport à sa classe et par rapport aux finissants du secondaire.[93]
- Le diagnostic, cette fonction si importante du maître, découle naturellement des informations que le correcteur a maintenant en mains: il pourra «prescrire» à son élève un cheminement spécifique en déterminant les erreurs qu'il devra prioritairement analyser.

Le professeur corrigeant avec cette méthode: simplifie et uniformise sa correction et la rend plus efficace; renvoie l'étudiant à une procédure explicitée pour corriger ses erreurs; motive l'étudiant en lui permettant de travailler sur ses propres textes et non sur des exercices; prépare l'étudiant à faire une relecture plus efficace de son prochain texte.

C. Fonctionnement de la *Méthode* pour l'étudiant.

L'animateur aborde ensuite le travail que l'étudiant doit effectuer lorsqu'il reçoit son texte corrigé par le professeur ou le tuteur. L'étudiant doit d'abord corriger toutes les erreurs soulignées sur sa copie. On sait que la majorité d'entre elles concernent des règles connues de lui depuis le primaire. Son travail principal consistera cependant à analyser les erreurs déterminées par son correcteur selon la procédure illustrée dans notre *Méthode*.

Cette analyse améliorera ses habiletés intellectuelles, entre autres: sa capacité d'isoler une erreur et de la présenter avec le contexte qui l'explique; sa capacité de formuler des observations grammaticales minimales; sa capacité de retrouver une structure, de la corriger éventuellement, et de situer un élément dans sa structure; sa capacité d'observer les interférences qui ont entraîné ses erreurs et d'opposer (ou de comparer) des structures semblables ou que sa logique personnelle lui a présentées comme semblables.

Ce faisant, l'étudiant compose un genre de grammaire de ses difficultés personnelles: les structures qu'il maîtrise mal (leur ponctuation, leurs accords) et les interférences qui, à son insu, conditionnent son écriture. Il développe en outre une routine dans la manière d'aborder son texte et assure le transfert de ses connaissances théoriques et pratiques.

Cette méthode propose donc à l'étudiant un cheminement bien balisé et lui permet d'envisager, d'une manière réaliste, d'écrire un jour prochain, enfin, avec plaisir!

---

93 *Évaluation du français écrit en cinquième secondaire: résultats de l'épreuve de mai 1989*, Ministère de l'Éducation, avril 1990.

Les cahiers d'aide stratégique en lecture/écriture

Jacques Lecavalier et André Brassard
Valleyfield

Les Cahiers d'aide stratégique en lecture/écriture

Le projet *Aide stratégique en lecture et en écriture*, réalisé grâce au l'programme d'aide au développement de matériel didactique imprimé et informatisé pour les services d'aide en français (DGEC), a produit trois cahiers pédagogiques: le *Cahier d'écriture*, le *Cahier de tutorat* et le *Guide d'intégration*. Le *Cahier d'écriture* comporte deux exercices de lecture/écriture, qui suivent à chaque fois les six étapes suivantes: 1) Analyse du travail demandé; 2) Lecture active; 3) Recherche et mise en ordre des idées; 4) Écriture; 5) Révision et mise au propre; 6) Évaluation. Le *Cahier de tutorat* sert à guider les tuteurs ou professeurs qui assistent les étudiants inscrits. Le *Guide d'intégration*, pour sa part, s'adresse aux responsables des CAF.

Enseigner la grammaire ou l'écriture?

Certains Centres d'aide travaillent à partir d'exercices de grammaire. Mais le transfert des habiletés développées par les exercices vers l'écriture de textes complets doit être sérieusement mis en doute, car la grande majorité des fautes commises transgressent des règles que les étudiants connaissent déjà. Des exercices de grammaire nous semblent indispensables pour l'apprentissage des règles mal connues des étudiants, mais ils sont plus utiles s'ils sont intégrés au processus de lecture et d'écriture.

Les Cahiers d'aide stratégique proposent une démarche intégrée de la lecture et de l'écriture. Ils dérangent notre conception intuitive de l'acte de lire et d'écrire, mais ils s'adressent à des étudiants pour qui douze ans d'apprentissage empirique du français n'ont pas suffi et chez qui la mémorisation de règles n'arrive pas à compenser le manque d'intuition des mécanismes du discours et de la langue. La clientèle des Centres d'aide a besoin d'un apprentissage systématique des étapes et des stratégies de lecture et d'écriture.

L'intégration de l'*aide stratégique en lecture/écriture* au CAF

Un étudiant a besoin d'une session pour réaliser les deux exercices du *Cahier d'écriture* , s'il travaille à un rythme soutenu. Pour les étudiants désirant un rythme

plus lent ou nécessitant un apprentissage intensif des règles de grammaire, le calendrier de travail doit s'échelonner sur une année entière. La formule des tuteurs n'est pas la seule possible et les *Cahiers* peuvent être adaptés à des ateliers d'écriture, encadrés par des professeurs de français ainsi qu'à des formules nouvelles, comme le jumelage du CAF avec un cours de Français.

La formation des moniteurs

La seule lecture des directives du *Cahier de tutorat* crée un effet d'abstraction et de fragmentation, si la formation ne procède pas aussi par exercices pratiques. La formation des moniteurs à l'aide stratégique en lecture et en écriture devrait consister principalement à réaliser en équipe de deux les exercices du *Cahier d'écriture*. Chaque moniteur joue tour à tour le rôle de l'étudiant et celui de l'aidant. La connaissance du processus de lecture et d'écriture importe davantage que les habiletés interpersonnelles et les stratégies d'aide psychologique.

L'évaluation des apprentissages

Un *Rapport de rencontre* est rempli par les moniteurs, pour chaque rencontre. Il permet au responsable d'assurer le suivi de l'apprentissage des étapes et des stratégies de lecture et d'écriture. C'est aussi une occasion de parfaire la formation du moniteur dans les stratégies pédagogiques. Le responsable peut ainsi, avec le moniteur, préparer les étapes subséquentes et proposer des exercices d'appoint pour les faiblesses grammaticales. À la fin de l'«Exercice 2», il devient possible d'évaluer le degré d'autonomie atteint et d'ancrer les acquis dans les travaux des cours réguliers.

L'étudiant devrait être évalué pour les textes-cibles produits. Nous suggérons une évaluation qualitative, basée sur des critères textuels et linguistiques. Comme celle-ci ne procède pas par dénombrement des fautes ni par attribution d'une note, elle peut être effectuée par le moniteur qui a assisté l'étudiant et supervisée par le responsable du Centre d'aide. Il importe que les CAF présentent les résultats globaux de cette évaluation à la communauté collégiale qui les soutient.

Pour l'instant, dans la plupart des Centres d'aide, l'étudiant est laissé à lui-même, en ce qui a trait aux liens entre ses travaux scolaires et le Centre d'aide. Mais à mesure que l'aide stratégique en lecture et en écriture s'intégrera au Centre d'aide, les cours de français écrit pourraient enseigner les étapes et les stratégies du *Cahier d'écriture*. D'autres disciplines peuvent recommander à leurs étudiants faibles en français de s'inscrire au Centre d'aide pour y recevoir une aide adaptée à des activités de lecture et d'écriture particulières. L'intégration de l'aide stratégique en lecture et en écriture au Centre d'aide devrait, à moyen terme, favoriser une intégration accrue de ce dernier dans l'activité pédagogique des collèges.

La démarche autodidactique en français écrit

Benoit Fortin
Éditions Myrtille Inc.

Le *Cours d'orthographe grammaticale* se veut essentiellement un outil d'apprentissage respectant le rythme et le degré de motivation de chacun. Il peut être utilisé par l'enseignant de trois façons: 1) il est intégré au cours de français et fait l'objet d'un enseignement systématique; il complète ainsi le programme de français et fait l'objet d'un enseignement systématique; il complète ainsi le programme de français qui laisse au professeur la responsabilité de cet aspect important de la langue maternelle; 2) il peut être laissée à l'initiative de l'élève qui devient l'agent privilégié de son apprentissage, le professeur jouant le rôle de guide; dans cette façon de procéder, il va de soi que le sens de la responsabilité de l'élève est primordiale; 3) il peut constituer aussi un merveilleux instrument de récupération pour l'élève qui accuse des retards en orthographe.

En effet, le cours est conçu de façon à rendre autonome celui ou celle qui veut apprendre l'orthographe grammatical ou se perfectionner dans ce domaine. Les consignes et les règles d'accord sont formulées de façon claire et sans équivoque. L'élève dispose de nombreux exemples d'illustration des règles qu'il applique à travers des exercices constitués de phrases à compléter ou à corriger. Une série de 32 examens permettent à l'élève de vérifier le degré de maîtrise ou d'acquisition des habiletés visées par le cours. L'auto-évaluation rend le professeur disponible pour ceux et celles qui ont le plus besoin de son aide. Pendant ce temps, les élèves qui maîtrisent plus rapidement les cas d'orthographe peuvent passer, selon leur rythme, d'une section à l'autre.

Les trois procédés privilégiés dans le cours sont ceux qui se sont avérés, à l'expérience, les plus efficaces dans l'apprentissage de l'orthographe grammaticale: la substitution, le raisonnement, et la mémorisation (l'étude). Même si ces trois procédés sont bien expliqués dans le cahier, rien n'empêche l'enseignant d'insister sur le rôle essentiel qu'ils jouent dans la méthode. Lorsque l'enseignant décide d'intégrer le cahier d'orthographe grammaticale à son cours de français, il peut procéder de la façon suivante: il présente d'abord à tout le groupe l'enjeu ou l'objectif général de la section et explique le procédé mis en cause (substitution, raisonnement ou mémorisation). Puis l'élève fait les exercices et vérifie à la fin (non à chaque ligne) dans le corrigé s'il a fait des fautes ou non. Le danger à éviter ici est de ne pas faire l'effort nécessaire pour régler chaque cas d'orthographe et de courir au corrigé à la moindre difficulté. L'efficacité de la méthode repose entièrement sur le sérieux et le sens de la responsabilité de l'élève. Toujours exiger qu'il justifie son accord quand cela est demandé.

L'enseignement systématique de la production d'une communication au collégial

Roger Fafard,
Saint-Hyacinthe

Au niveau collégial, on doit enseigner systématiquement à l'étudiant à produire une communication. "Enseigner systématiquement" veut dire donner un enseignement complet, réussi, définitif...

Pourquoi cet enseignement? Pour les raisons suivantes:

- Cet apprentissage rejoint les objectifs généraux[94] des cours de base de français au collégial. Les savoirs que nécessitent ces productions sont de niveau collégial, sans lui être exclusifs.
- Au niveau collégial, c'est le temps de systématiser certaines connaissances, dont celle de la production d'une communication.
- Cet apprentissage n'est pas suffisamment fait au secondaire.
- Au niveau collégial, les étudiants ont à produire des communications dans leur vie scolaire.
- Les étudiants auront à produire des communications dans leur vie sociale et professionnelle.

Les communications pertinentes pour cet apprentissage sont des communications comme l'exposé écrit, l'exposé oral, la dissertation, le discours ou la conférence, le travail intellectuel. Pourquoi ces communications plutôt que d'autres? Parce qu'elles ont toutes les mêmes caractéristiques suivantes:

- Ce sont toutes des communications d'une certaine envergure: de plus grande ampleur, par exemple, qu'un mémorandum; de moins grande ampleur, par exemple, qu'un livre.
- A cause de leur envergure: elles ont toutes besoin d'être bien structurées; elles peuvent toutes être structurées de la même manière: elles peuvent être construites selon un même plan type, selon un même plan passe-partout; leur production nécessite toute une démarche intellectuelle complète et identique: évaluation de la situation de communication, documentation, découverte d'idées, élaboration d'une stratégie de communication, rédaction, présentation; la

---

94 *Les cahiers de l'enseignement collégial*, 1990-1991, 1, Programmes et cours de diplôme d'études collégiales, p. 1-59.

production de toutes exige des connaissances et habiletés nombreuses, fondamentales et identiques. Elles conduisent toutes à l'apprentissage de nombreux savoirs fondamentaux;

- Ce sont toutes des communications que l'étudiant a à produire maintenant et qu'il aura à produire plus tard dans sa vie sociale et professionnelle.

Comment réussir cet apprentissage? Comment enseigner à l'étudiant une fois pour toutes la production de ce type de communication? En parcourant avec l'étudiant une démarche appropriée et en utilisant une instrumentation adéquate. Voici ma démarche:

- Je prépare l'étudiant à la production d'une communication; je lui explique ce que j'entends par le concept "communications écrites et orales"; ee lui fais voir le plan type d'une communication; je lui fais lire 3 exemples de communications achevées dont la structure est mise en évidence; je lui fais comprendre le fonctionnement d'une communication: l'introduction, le paragraphe, le développement (l'ordre des idées et les liens entre les idées) et la conclusion; je lui enseigne la technique du «brainstorming» et comment se documenter dans une source écrite.

Sauf exceptions, pour chaque notion enseignée, ma pédagogie est la suivante: inventaire des connaissances des étudiants à ce sujet; lecture de la théorie: quoi faire et comment (critères à respecter); bref commentaire de la théorie; exercices d'analyse en classe, sous supervision; corrigé des exercices d'analyse: évaluation formative en classe; exercice de production (souvent en classe, parfois à la maison); correction de l'exercice de production: évaluation sommative; rétroaction: projection d'acétates d'exemples faits par des étudiants de la classe; remise des copies corrigées et commentées.

- Je lance et accompagne l'étudiant dans la production d'une communication. Je le fais procéder étape par étapes; je lui fais prendre conscience de la situation de communication; je le fais se documenter; je lui fais trouver des idées; je lui fais établir une stratégie de communication: choix, mise en ordre et illustration de ses idées, conception de l'introduction et de la conclusion, rédaction et présentation de son texte.

Pour chacune de ces étapes, ma pédagogie est la suivante. Lecture de la théorie: quoi faire et comment (critères à respecter); bref commentaire de la théorie, observation de l'exemple; réalisation de l'étape; correction de l'étape: évaluation sommative; rétroaction: remise de l'étape corrigée et commentée.

Les Communications écrites et orales, comment les fabriquer [95]?

---

[95] Roger Fafard, *Les communications écrites et orales, comment les fabriquer*, Les editions Agence d'Arc., Montreal, 1991, 300 pages.

Pour faire la démarche permettant de réussir l'apprentissage de la production d'une communication, l'étudiant et le professeur ont besoin d'un outil dans lequel il y a: le plan type d'une communication; des exemples dont la structure est mise en évidence; de la théorie sur le fonctionnement d'une communication: le fonctionnement de l'introduction, du paragraphe, du développement (l'ordre des idées et les liens entre elles) et de la conclusion; des exercices d'analyse pour la compréhension de ce fonctionnement; des exercices de production: introduction, paragraphe et conclusion; de la théorie sur des techniques de découverte d'idées; des exemples de découverte d'idées; de la théorie sur les 6 étapes à franchir pour produire une communication et l'illustration de ces 6 étapes; des exemples variés de communications écrites et orales.

Le manuel *Les Communication écrites et orales, comment les fabriquer* contient tous ces éléments. Son but est précisément d'aider à concevoir, rédiger et présenter des communications écrites et orales.

Ajoutons que cet ouvrage: fait ressortir ce qui est commun et ced qui est différent à une communication écrite et orale et à une communication d'information et de persuasion; présente une seule méthode, simple, claire, pratique, pour faire plusieurs sortes de communications. Sa méthode est donc très économique: elle va toujours à l'essentiel laissant de côté l'accessoire; elle est à la portée de l'étudiant. L'ouvrage est clair, explicite, concret, pratique.

La langue en est très accessible. Les exemples sont bien adaptés. Plusieurs exemples proviennent de travaux d'étudiants. Cet ouvrage est un support indispensable à l'enseignement du professeur et à l'apprentissage de l'étudiant; il demeure un outil de référence important pour l'étudiant: l'ouvrage est utile à sa vie scolaire, personnelle et professionnelle.

Donc, au niveau collégial, l'apprentissage complet de la production d'une communication est tout à fait justifié. Les communications pertinentes pour cet apprentissage sont des communications comme l'exposé écrit, l'exposé oral, la dissertation, le discours ou la conférence, le travail intellectuel.

Pour réussir cet apprentissage, il faut une démarche pédagogique appropriée. Elle consiste à préparer l'étudiant à la production d'une communication, puis à lui faire produire une communication étape par étape. Pour réaliser cette démarche, l'étudiant et le professeur ont besoin d'une instrumentation appropriée. *Les Communications écrites et orales, comment les fabriquer* est un manuel conçu sur mesure pour réaliser cette démarche et réussir cet apprentissage.

LE DICTAIRE, une expérience nouvelle en français écrit

Gérard Côté,
Jonquière

Quoi de neuf dans l'enseignement du français?

Une production importante d'ouvrages de vulgarisation sur la grammaire, la lecture, l'écriture, je dirais même sur la politesse qui entoure l'acte d'écrire: dictionaires de tout genre, manuels dont la présentation est impeccable, recueils d'exercices variés... Une attention soutenue de tout le personnel enseignant. En effet, la réforme des programmes exige des professeurs de français une quantité phénoménale de corrections. Ceux-ci pointent les fautes, les expliquent... "Cent fois, sur le métier, remettez votre ouvrage..." Ils recommencent et recommencent encore, ad nauseam.

Pourquoi nos élèves n'apprennent-ils pas ou si peu?

Je vous laisse les causes sociales; vous les connaissez. Il y a cependant des causes qui tiennent à la conception que l'on se fait de l'apprentissage et, celles-là, elles méritent qu'on s'y arrête. Je veux parler ici de l'enseignement du français écrit, mais mon propos pourrait bien s'adresser à l'ensemble des programmes d'enseignement. Tout se passe comme si l'élève était un tonneau qu'il suffisait d'emplir en multipliant l'information, EN VRAC: de plus en plus de cours, de plus en plus d'unités de cours, de plus en plus de micro-exercices, de plus en plus de cours de sensibilisation à tout et à rien. On a enlevé la perspective. Si l'on considère le français écrit, comment cela se traduit-il? Au primaire et au secondaire, l'enseignement de la grammaire est parfois complètement oublié ou est fait d'une façon disparate en "saupoudrant" une petite règle par-ci, une petite conjugaison par-là. Exemple: on n'enseigne plus le subjonctif, la voix passive, la voix pronominale. C'est trop difficile. L'élève se trouve constamment en pays inconnu, reconnaissant parfois un paysage familier.

Tant qu'on n'assoira pas la connaissance de la langue sur un enseignement COMPLET et SYSTEMATIQUE de la grammaire s'échelonnant sur toute la durée du primaire et les premières années du secondaire,on verra des etudiants et des étudiantes, par ailleurs remplis de bonne volonté, multiplier les erreurs flagrantes ou, à l'inverse, s'imposer des efforts considérables pour refaire des apprentissages défectueux.

C'est dans cet effort de rééducation des étudiants en français écrit que s'inscrit mon expérience avec *Le Dictaire*. Depuis cinq ans, je me sers du logiciel Egapo dans mes cours. C'est un logiciel de bonne qualité (Il faut saluer son auteur, Monsieur Robert Villeneuve, un précurseur!), mais incomplet. Certains étudiants, ayant réussi avec une note de 80% (exigée par le professeur) tout le programme Egapo, réalisent des progrès considérables; d'autres, avec le même cheminement, n'en font guère. Tout se passe comme si, pour un nombre important d'entre eux, le transfert des apprentissages était impossible. Ils semblent avoir besoin de confronter constamment leur savoir avec la pratique. *Le Dictaire* a été conçu pour les aider.

Il met l'accent sur l'acquisition des automatismes. Si on veut faire un parallèle avec le sport, *Le Dictaire* développe les réflexes.

Conception générale du Dictaire

Le logiciel essaie de mettre l'étudiant ou l'étudiante en situation normale d'écriture, comme le faisait la bonne vieille dictée. L'ordinateur lui propose un texte (d'au plus 200 mots) écrit phonétiquement. (Attention! Celui-ci n'est pas écrit en A.P.I. Il est ponctué correctement. Les mots en sont séparés et les liaisons clairement indiquées.)

L'élève réécrit le texte mot par mot et phrase par phrase. L'ordinateur remplace un à un les mots phonétiques par les mots de l'élève de sorte que celui-ci a l'impression de travailler avec son propre texte. Il peut aller en arrière ou en avant, à sa guise dans son texte, comme il le ferait s'il avait à se relire. Les mots phonétiques sont écrits en **vidéo inversé** ou sont précédés d'un **astérisque**. Les mots de l'élève sont en **caractères normaux**. Une fois que cette opération d'écriture est terminée, *Le Dictaire* commence vraiment son travail de pédagoque. Il pointe toutes les fautes du texte et les explique une à une en donnant la règle précise et les exemples appropriés. Bien entendu, si l'étudiant ou l'étudiante ne fait pas la faute, il n'entendra pas parler de la règle en question. Pour chaque dictée, l'ordinateur peut stocker une cinquantaine de règles et une centaine de possibilités d'erreurs. Même les fautes les plus simples ont été prévues. L'élève reprend les mots mal orthographiés (seulement ceux-là) autant de fois qu'il le faut, jusqu'à ce que le texte soit parfait. Le *Dictaire* est un pédagogue, ne l'oubliez pas. Il ne donne pas les réponses: il explique, donne des exemples. L'étudiant ou l'étudiante est en interaction constante avec l'ordinateur.

Pour terminer, *Le Dictaire* redemande encore une fois de réécrire les mots qui ont été ratés au premier jet. Si la faute survient, *Le Dictaire* recommence encore son travail. Certains réussissent à écrire correctement en deux ou trois tours; d'autres en huit ou dix tours. Chaque dictée demande environ quarante minutes de

travail; cependant, si la séance se prolonge, l'élève peut sortir quand il le veut. La fois suivante, l'ordinateur le ramènera exactement où il était.

Gestion facile du dossier de l'élève

Le professeur ou la conseillère du CAF, qui se sert du *Dictaire*, a tous les outils en main pour gérer facilement son enseignement. *Le Dictaire* garde en mémoire le nom de l'étudiant, son code permanent, son groupe, la date et l'heure de ses séances de travail, ses notes à chaque tour et le temps qu'il a pris pour chaque dictée.

Cours complet de grammaire

Le Dictaire puise, dans sa banque de règles de grammaire, celles qui sont nécessaires à l'explication d'une faute. Mais d'une façon méthodique. Exemple: si l'élève écrit: "Ils sont **arriver** en retard", *Le Dictaire* commencera par lui dire: "Comment veux-tu que je t'explique la règle des participes passés (...) si tu ne sais pas les reconnaître?" et lui montrera comment le faire. Si, par hasard, il ne réussit pas à accorder le mot, au tour suivant, *Le Dictaire* lui donnera la règle et les exemples.

Animation pédagogique efficace

Le professeur ou le tuteur (dans un CAF), libérés de la corvée de la correction, sont plus à même de jouer leur rôle d'animateurs. Les étudiantes et les étudiants qui "revoient" constamment les mêmes règles ont manifestement besoin d'aide et il est très facile de cerner leur problème: il suffit de les observer...

Le Dictaire ne réglera pas tous les maux. Mais tant que les programmes, au primaire et au secondaire, ne donneront pas à la grammaire la place qui lui revient, l'enseignement assisté par ordinateur devra y suppléer et *Le Dictaire*, dont la conception repose sur le développement des automatismes, nous semble avoir son rôle parmi les logiciels existants.

FICHE TECHNIQUE

Le Dictaire fonctionne sur micro-ordinateur PC ou AT d'IBM ou compatible de 640 K de mémoire avec carte monochrome ou carte graphique couleur de type CGA (pas sur une carte Hercule), écran monochrome ou couleur un ou deux lecteurs de 5 1/4 ou 3 1/2, ou un sur un disque dur ou sur réseau. (Il a été expérimenté à Jonquière sur un réseau Novell de 20 postes.)

SITO, apprendre en écrivant!

Lisette Girouard,
Maisonneuve

Au collège de Maisonneuve, le Service individualisé de français écrit, mieux connu sous le nom de SIFE, a pour objectif de s'attaquer aux problèmes de langue écrite des élèves du collège. Plus précisément, son mandat est d'apporter une aide soutenue aux élèves en difficulté, en leur offrant un encadrement individuel qui contribue à affermir la motivation des participants et des participantes. Or, une bonne partie des interventions du SIFE se font concrètement et quotidiennement dans un rapport triangulaire professeur-e/étudiant-e/logiciel SITO.

SITO, croyons-nous, constitue un apport original à la didactique du français. Dans le cadre du présent atelier, nous aimerions vous présenter ce qu'est SITO et comment nous l'utilisons au SIFE.

Une présentation du SITO

Comme son nom l'indique, le SITO est un système informatisé tutoriel en orthographe. En fait, ce logiciel comporte, dans sa version la plus récente, trois volets: le volet Étudiant, le volet Professeur et le volet Correcteur.

Le volet Étudiant se présente à l'utilisateur sous forme d'un traitement de texte très simple d'utilisation; sa particularité, toutefois, est d'offrir en cours d'écriture des avertissements grammaticaux sous forme de fenêtres d'information qui apparaissent quand l'utilisateur a inscrit dans son texte un mot clé figurant dans un répertoire du SITO.

Le SITO ne détecte pas les erreurs d'un texte mais signale les mots qui sont généralement sources de confusion homophonique (ou autres). L'utilisateur doit donc prendre connaissance de l'information offerte et décider de la graphie appropriée après avoir interprété le contexte de sa phrase. La banque d'information ainsi offerte dans le SITO Étudiant est construite, complétée ou modifiée dans le volet Professeur du SITO. Le volet Correcteur permet à l'enseignant et à l'enseignante de construire une grille de correction qui apposera sur le document informatisé de l'étudiant des annotations comportant des commentaires et/ou des explications et de petits exercices de renforcement liés aux erreurs relevées dans le texte.

Les élèves travaillent avec le logiciel SITO dans l'un ou l'autre des laboratoires Macintosh à accès libre du Centre des médias du collège.

L'utilisation du SITO

Au collège de Maisonneuve, on utilise le SITO principalement de trois façons:

- en utilisation dite libre: suite à une session d'initiation, les étudiants se servent du SITO au gré de leurs besoins de rédaction sans que cette démarche ne fasse partie d'un cours ou d'une activité du Sifé;
- dans le contexte de cours: à la session Automne 90, dans le cadre du cours 601-111, aux sessions Automne 89 et Hiver 90 dans le cours 601-911;
- dans le programme des rencontres individuelles du Sifé: c'est cet aspect de l'intégration du SITO dont il sera question.

L'importance du support informatique et du SITO

Des recherches récentes ont amplement mis en évidence les effets bénéfiques du traitement de texte: la clarification graphique, la distance par rapport au brouillon, la simplifications des modifications et des corrections du texte ainsi que la possibilité d'une mise en page soignée; dans un système de traitement de texte, l'élève travaille constamment devant une page propre et l'idée d'effectuer une révision ou une modification dans le texte fait partie du processus de travail.

De plus, les effets bénéfiques du traitement de texte se voient augmentés à l'aide du SITO par une supervision grammaticale flexible, au sens où elle peut se faire en cours de rédaction ou à la fin de la séance d'écriture. L'élève qui rédige un texte au moyen du SITO prend connaissance, grâce aux fenêtres d'information grammaticale, des possibilités d'erreur que comportent les mots choisis. Cette supervision est très précieuse, car bon nombre d'élèves reconnaissent ne pas savoir où il peut y avoir erreur dans leurs textes.

À force de se voir prévenir de la possibilité de confusion homophonique a/à, à chaque fois que l'élève emploie l'une ou l'autre de ces graphies, l'intégration des règles s'en trouve facilitée. Ainsi un travail assidu avec l'aide du SITO reconstruit les réflexes grammaticaux dans les domaines couverts par les répertoires du SITO.

Un autre renforcement de l'apprentissage a lieu lors de la correction du texte qui est effectuée en présence de l'élève au moment de la rencontre individuelle. Nous connaissons le contenu des répertoires du SITO; en voyant les erreurs que font les élèves, nous sommes donc mieux placé-e-s pour donner des explications plus pertinentes: s'il subsiste des confusions a/à, pour reprendre l'exemple précédent, on pourra vérifier si l'élève comprend bien les techniques de substitution suggérées dans SITO. De plus, les répertoires pouvant être personnalisés, on peut exclure du répertoire d'un élève les éléments acquis et intégrer ou créer au besoin des

répertoires particuliers, pour l'élève de Techniques policières qui confond effraction et infraction, par exemple.

Avec la version II du SITO, laquelle comporte le volet Correcteur, l'élève qui effectuera la révision de son texte corrigé au moyen du Correcteur bénéficiera, à l'écran, d'un rappel d'information lié aux erreurs spécifiques qui ont été signalées dans le texte. Ce rappel offre une présentation du problème, une explication et un petit exercice de contrôle.

De plus, on peut créer des grilles de correction adaptées aux difficultés particulières de certains enseignements: à l'heure actuelle, nous utilisons une grille de correction pour allophones qui tient compte des difficultés que posent pour un non-francophone certaines règles du français (les articles, les déterminants, les relatifs, certaines structures de verbes, etc.).

La stratégie pédagogique que sous-tend le SITO

Nous utilisons le SITO dans notre travail auprès des élèves en difficulté parce que nous croyons qu'il faut écrire pour apprendre à écrire: le SITO offre cette possibilité et ne contraint pas son utilisateur à une structure d'exercices détachés de la production réelle d'un texte: le SITO permet de progresser en écrivant davantage.

Avec le SITO, les élèves rédigent travaux scolaires, correspondance, curriculum vitae, analyses, rapports, etc. Cette expérience est renforcée dans les rencontres individuelles par la lecture et la correction de ces textes en présence d'un-e expert-e, le/la professeur-e qui identifie les incompréhensions que signalent les erreurs du texte et clarifie les questions de grammaire ou de syntaxe. L'élève doit intégrer cet apprentissage dans un autre texte. Les fenêtres d'information du SITO contribuent de façon très concrète à acquérir l'esprit de doute, qui amène à poser des questions et à percevoir les possibilités d'erreurs: nombre d'élèves ne disent-ils pas: «Je voudrais bien corriger mes erreurs, mais je ne les vois pas!»

Les différentes approches du SITO

Le SITO permet d'expérimenter diverses façons d'obtenir de l'information grammaticale: l'approche question (fenêtre de type 1), l'approche explication (fenêtre de type 2) ou l'approche théorique (fenêtre de type 3). De plus, l'utilisation de l'article Expliquer donne accès à chacun des problèmes grammaticaux répertoriés.

En outre, nous encourageons les élèves à utiliser un conjugueur de verbes (genre Bescherelle), leur grammaire et leur dictionnaire personnels. Une fois familiers avec le SITO, nous leur conseillons le transfert du texte dans MacWrite II et l'utilisation du vérificateur d'orthographe. On constate, chez tous les élèves qui le font, une diminution des erreurs d'orthographe d'usage, et chez les élèves

allophones et plus particulièrement hispanophones, de nets progrès dans l'utilisation correcte des accents. Enfin, par son mécanisme d'explications accrochées au texte lors de la correction, la révision des textes corrigés dans le SITO II complète l'apprentissage fait en compagnie du/de la professeur-e.

Le SITO, un moyen d'intervention auprès d'une clientèle précise

Un-e élève qui éprouve des difficultés en français écrit apprend l'existence du Sifé soit par ses professeur-e-s, soit par la publicité que le Service fait paraître dans toutes les publications du Collège, ou encore, par des camarades qui connaissent le Service. La popularité du Service est telle qu'il existe des listes d'attente pour les rencontres individuelles. L'élève intéressé-e remplit au début de la session une demande d'inscription aux rencontres individuelles du Sifé et rédige un texte de 150 mots sans aide. Ce texte sera évalué avec une grille de correction (nous utilisons une grille pour francophones et une autre pour allophones); le résultat obtenu nous permet de conseiller à l'élève de participer à des ateliers de français écrit –si ses difficultés sont moyennes ou légères–, ou de s'engager dans le programme de rencontres individuelles –si les difficultés sont plus marquées– (15 erreurs et plus pour 150 mots).

Nous classons les demandes selon le niveau de difficultés que présentent les textes reçus; puis nous sélectionnons les participant-e-s en fonction de la «gravité» de leur cas, mais aussi en tenant compte de la disponibilité de l'élève. De plus, nous donons priorité aux élèves qui, à la session précédente, seraient demeurés sur une liste d'attente. Nous établissons ensuite un horaire de rencontres hebdomadaires. Cette phase préparatoire aux rencontres individuelles se termine par la période d'initiation des élèves au logiciel SITO.

Avant que ne débutent les rencontres proprement dites, l'élève est invité à se familiariser avec l'univers du Macintosh par l'intermédiaire de la «visite guidée». Ensuite, nous offrons une séance de formation au logiciel SITO dont le déroulement correspond, grosso modo, au contenu d'un document, Mieux écrire à l'ordinateur, que nous avons créé à ces fins. Après cette séance, d'une durée de 90 minutes, la plupart des élèves peuvent rédiger un texte à l'aide du SITO, l'enregistrer et l'imprimer.

Le déroulement des rencontres individuelles

Lors d'une rencontre individuelle, le/la professeur-e lit le texte de l'élève puis le corrige au moyen du SITO-Correcteur, donne des explications grammaticales, lexicales et autres et échange avec l'élève sur les questions grammaticales et stylistiques suscitées par le texte. Le/la professeur-e comptabilise ensuite le nombre d'erreurs liées à chaque article de la grille de correction. Ce bilan est inscrit sur une courbe de progrès et les ojectifs à atteindre dans le prochain texte sont fixés: par

exemple, accorder un soin particulier à l'accord des verbes. Enfin, la rencontre se termine par une revue de la correction que l'étudiant a fait du texte de la semaine précédente.

Après la rencontre, l'élève retourne au laboratoire, examine les marques de correction, les annotations et commentaires, effectue les corrections nécessaires et fait, s'il y a lieu, les exercices de renforcement. Il/elle rédige ensuite un nouveau texte de 150 mots, sur le sujet de son choix, en vue de la prochaine rencontre.

L'impact de l'utilisation du SITO

Cette succession de travail individuel suivie d'une séance de travail avec le/la professeur-e est hebdomadaire; à la fin de la session, les élèves ont rédigé et corrigé de dix à douze textes. Il arrive que certains fassent rapidement des progrès, ils/elles cèdent alors leur place à quelqu'un figurant sur la liste d'attente. Par contre, d'autres reviendront à la session suivante, ayant encore des lacunes marquées. De façon générale, toutefois, les élèves apprécient énormément cette structure de travail. Ils/elles se présentent très fidèlement à leur rendez-vous. La fierté éprouvée à pouvoir produire des textes mieux écrits a véritablement des répercussions positives sur d'autres aspects de leur vie. Pour certains et certaines, c'est aussi le coup de foudre pour la micro-informatique... À la session Hiver 1991, nous procéderons à l'intégration de la version IBM du SITO, ce qui nous permettra de desservir directement notre clientèle déjà familière avec IBM. Cette version présentera une souplesse d'utilisation plus grande pour le/la professeur-e: entre autres, le processus de création de répertoires y est grandement simplifié.

Le rayonnement du SIFE et du SITO

Le principe des rencontres individuelles et l'utilisation du SITO suscitent de l'intérêt auprès d'autres collègues ce qui se traduit par des demandes d'information sur le SITO et sur le Sifé, des visites de collègues venant d'autres collèges de la province et parfois même de l'extérieur. Dans sa version commerciale, c'est-à-dire celle qui est distribuée en dehors du réseau collégial, SITO s'appelle Mentor et des exemplaires circulent un peu partout en Amérique du Nord, au Japon et même au Sultanat d'Oman.

Nous fournissons aux personnes intéressées une bibliographie des articles qui ont été consacrés au Sifé et au SITO.

Si comme le disait Monique Hammond[16], dans son article, le Sifé est un CLSC de la langue, le SITO en est certainement la «carte soleil»...

---

16 Hammond, Monique. "Des C.L.S.C de la langue", *La Pédagogie collégiale*, volume 1, n° 2, janvier 1988, p. 12.

L'expérience d'EGAPO

a) compétence linguistique et compétence textuelle

André Leclerc
Chicoutimi

Bon an, mal an, nous constatons qu'il y a entre vingt-cinq et trente pour cent de nos élèves qui ont des lacunes en français. Ils ne sont absolument pas prêts à aborder les cours réguliers de la séquence que nous enseignons.

Nous avons résolument choisi de donner à ces élèves en difficulté, un cours de français correctif qui leur est crédité. Ce cours s'adresse à des groupes de vingt élèves; il demande une présence moyenne de vingt heures en classe et de trente heures au laboratoire.

La partie laboratoire se fait avec EGAPO. Nous l'utilisons pour permettre à nos élèves de réviser quelques aspects de la grammaire et surtout, pour qu'ils constatent que la maîtrise de la grammaire est affaire de réflexion. Nous exigeons une note de 80% pour réussir cette partie du cours.

À l'aide de notre cahier *L'écriture efficace* qui contient des éléments d'aide à l'acquisition de la compétence textuelle, nous enseignons à nos élèves à composer un texte structuré et à corriger leurs fautes. Ils terminent leur session avec un niveau de correction très acceptable.

En classe, nous nous attachons à créer un environnement propice à l'acquisition de cette compétence textuelle si nécessaire à leur réussite. Nos élèves doivent faire cinq dictées. Ces dictées, ils doivent les corriger avant de nous les remettre. Pour ce faire, ils se servent de la grammaire, du conjugueur de verbes et du dictionnaire qu'ils doivent se procurer. Nous leur faisons faire certains exercices sur la recherche des idées, sur l'analyse, sur l'utilisation de la grammaire et des différents dictionnaires, sur la correction des fautes. Au milieu du semestre, nous leur demandons de composer en classe, en deux heures, un texte de 250 mots. À la fin du semestre, pour réussir le cours, ils devront composer un texte, dans ces mêmes conditions, ne comportant pas plus de quinze fautes.

En plus de ces travaux en classe, ils doivent aussi composer 4 textes qui sont autant d'exercices d'écriture; pour corriger ces textes, nous utilisons une grille de correction et une fiche d'évaluation. Par la suite, les élèves font la correction de leurs fautes sur une fiche d'observation et d'analyse.

En guise de conclusion, nous pouvons affirmer sans erreur que nous avons développé une méthode intéressante et efficace de «récupération» d'un certain nombre d'élèves qui, sans notre aide, seraient très probablement voués à l'échec.

b) un outils pour les centres d'aide

Réal-G. Tremblay
Chicoutimi

Depuis un an et demi, au cégep de Chicoutimi, nous offrons les services d'un centre d'aide en français à toute notre communauté collégiale. Avant de devenir l'animateur du Centre d'aide, j'utilisais depuis déjà trois ans le didacticiel EGAPO pour donner des cours de français écrit; nommé responsable du CAF, j'ai rapidement entrevu les nombreuses utilisations que je pouvais faire de cet outil extraordinaire.

Organisation matérielle du caf

Avant même l'organisation d'un CAF, j'enseignais à plein temps le français écrit avec un autre professeur du Département; pour donner nos cours, nous utilisions le didacticiel EGAPO et un laboratoire de 20 ordinateurs. Lors de l'ouverture du CAF, un autre professeur est venu me remplacer à l'enseignement; tous les trois, nous avons décidé de faire équipe et de travailler en très étroite collaboration. Nous avons aussi recommandé d'installer le CAF dans un local voisin qui communique avec le laboratoire EGAPO et nous avons demandé 5 ordinateurs supplémentaires, ce qui en porte le nombre à 25.

Cette façon d'intégrer les deux services et de travailler à trois nous permet d'offrir les services suivants:

- Au laboratoire EGAPO, ouvert 44 heures par semaine, nous disposons de 1100 places/étudiant; nous en utilisons 700 pour les cours de français écrit et 400 pour les élèves qui fréquentent le CAF;
- Aux utilisateurs du laboratoire, nous pouvons assurer les services d'une personne ressource durant 38 heures par semaine;
- Il en est de même pour les utilisateurs du CAF.

L'utilisation d'EGAPO au caf

Vous comprenez tous que le CAF doit offrir des services personnalisés d'aide en français écrit et qu'offrir de tels services exige une grande disponibilité. Lorsque les utilisateurs viennent au CAF pour de la révision linguistique, un professeur d'expérience en vient rapidement à identifier les principales lacunes des étudiants. Parmi les lacunes observées, je vous mentionne l'absence de méthode de travail, le manque de travail et une ignorance certaine en matière de grammaire dans certains cas. Et à mon avis, pour avoir travaillé depuis tant d'années en français écrit avec mes élèves, je ne crois pas que l'ignorance soit la principale lacune... Partant de ce constat, j'ai utilisé tout de suite EGAPO pour la partie grammaticale.

- Il permet aux bons élèves de se sécuriser tout en faisant une révision de certains aspects de la grammaire; d'ailleurs ces derniers apprécient au plus haut point cette démarche personnalisée à l'ordinateur;

- Il permet à des étudiants plus faibles, qui n'ont pas nécessairement besoin d'un cours de français écrit, de faire une excellente révision grammaticale;

- Il permet à des professeurs de français qui donnent les cours communs d'amener des élèves, 25 à 30 parmi les 140 ou 150 auxquels ils enseignent, à venir compléter leurs connaissances grammaticales. Cette activité de perfectionnement peut même être intégrée à l'ensemble des évaluations des élèves. Une telle approche connaît un vif succès auprès des élèves et leur évite de devoir s'inscrire à un cours de français écrit;

- Il libère l'animateur du CAF et les professeurs de français écrit de la tâche de correction des exercices de grammaire et leur permet de consacrer plus de temps et d'énergie à l'enseignement de la compétence textuelle.

Comme vous pouvez le constater, EGAPO ne peut pas tout faire. Par contre, il s'avère un outil privilégié qui permet aux élèves de faire une révision plus que valable de la grammaire. Et surtout, il leur démontre que la grammaire exige une approche systématique indéniable. Avec les rapports complets fournis par EGAPO, les professeurs peuvent très bien suivre ces élèves en consacrant à cette activité d'encadrement un minimum de temps.

c) ÉGAPO au cégep de Trois-Rivières

Pauline Dugre et **Michel Bélanger**,
Trois-Rivières

Une longue marche

Vers le cours de mise à niveau et une bonne connaissance d'Egapo: 1975, TEFEC; 1981 à 1989, TEFEC annuel en septembre; depuis 1990, TEFEC en mai; Politique du français: éléments formulés en 1975 et 77, adoptés à la C.P. en 1981; adoption par le C.A. d'une politique globale et cohérente en juin 1989; Egapo (1ère version): expérimentation H 83 et année 83-84 (rapport Desssureault-Ribes à la DGEC); Egapo (version sur micro-ordinateur): pour le cours 956-004-87, donné en complémentaire, de l'hiver 87 à l'hiver 90; puis pour le 986-014-90, cours préalable non crédité pour les 240 élèves les plus faibles du TEFEC, depuis l'automne 90.

La place du cours *Français écrit: récupération* en 1990-91

- Préalable aux cours communs de français qui visent l'amélioration des compétences textuelle et discursive;

- Peut être renforcé, plus tard dans le cheminement de l'élève, par le 601-911 offert en complémentaire (compétence linguistique; objectif du 911:1 faute/25 mots dans une rédaction de 400 mots, avec outils de référence);
- Peut-être renforcé, en tout temps, par une inscription volontaire au centre d'aide en français.

La «clientèle»

Les 240 élèves les plus faibles au TEFEC présentent des faiblesses variées en français. Tout de même, on a observé que la plupart commettent régulièrement des fautes d'accord du verbe, du participe passé et dans le groupe nominal, qu'ils confondent presque joyeusement aussi bien les homophones courants que les finales verbales homophones; on a constaté que l'utilisation de la grammaire et du dictionnaire n'est pas plus ancrée chez eux que le réflexe d'analyser les rapports entre les mots qu'ils écrivent.

Par ailleurs, ces nouveaux cégépiens et cégépiennes connaissent aussi, pour la plupart, des difficultés à planifier leurs études; plusieurs ne sont pas certains de leur orientation professionnelle ni même de la pertinence des études collégiales.

Les enseignantes et enseignants

À l'automne 90, huit personnes ont assuré l'enseignement aux dix groupes de 986-014-90; trois équipes fonctionnaient de façon autonome mais dans le respect de l'orientation et des objectifs spécifiques décrits ci-dessous. H 91: deux profs pour trois groupes (48 élèves).

L'orientation retenue: compétence linguistique et encadrement

Priorité à la compétence linguistique:
- Par Egapo: analyse de la phrase simple et règles relatives au verbe; parcours séquentiel imposant la «réussite» d'une unité à l'autre;
- Par le travail en classe: exercices de repérage et de correction avec analyse sur des contenus autres que ceux d'Egapo (matière travaillée: le GN, les homophones, les pronoms);
- Par la rédaction de textes, la correction avec analyse et la réécriture (rédaction et correction en classe).

Attention à l'encadrement:
- Par les commentaires personnalisés que suscitent les rapports hebdomadaires d'Egapo;
- Par l'observation des réactions des élèves au labo Egapo et les interventions ad hoc;
- Par le choix des sujets de rédaction (ex.: autoportrait en français écrit; habiletés intellectuelles à favoriser en 5e secondaire);
- Par des réactions écrites aux propos des élèves dans les rédactions;

- (Éventuellement en 1991-92: par l'utilisation de certaines parties du guide méthodologique *Pour réussir*).

Répartition des points et objectifs spécifiques:
- Egapo (parcours complet): 30 %;
- Textes, comptes rendus de correction et examens intra-semestriels: 30%;
- Évaluation finale (dictée ou *didactexte*/15 + rédaction/25: 40%;
- Pour être autorisé à se présenter aux épreuves finales, l'élève doit avoir complété les didacticiels Egapo selon l'échéance prévue au plan d'études.
- Pour obtenir 15/25 au dernier texte, l'élève ne doit pas commettre plus d'une faute aux quinze mots (la ponctuation n'est pas prise en compte bien qu'elle ait été corrigée par le prof dans toutes les rédactions des élèves).

Matériel imprimé:
Un *Guide de l'élève* (composition maison) et le *Nouveau Code grammatical* de Michel Therrien, ou *Parfen*: achat obligatoire.
Le Bescherelle des verbes: achat presque obligatoire mais usage interdit (depuis H 91) au labo Egapo.
En classe: le *Petit Robert*, le *Multidictionnaire* et autres ouvrages de consultation.

En résumé

Retenir cette orientation a obligé l'équipe de Trois-Rivières à renoncer à d'autres approches valables. Mais il fallait choisir. Nous avons effectué un choix, difficile, entre la limitation à la compétence linguistique et l'ouverture sur la compétence textuelle. Nous voulons tenir compte de l'émergence des besoins en aide à l'apprentissage.

Un choix justifié par l'évidence criante des lacunes dans les secteurs retenus, par la nécessité de sortir l'élève de son attitude passive ou défaitiste face à ses écrits en l'obligeant à passer du repérage à la correction par l'analyse, de l'analyse à l'emploi correct par le renforcement de la mémoire (Egapo) ou l'habitude de la consultation (en classe).

Un choix imposé par l'écart entre la somme des besoins et le temps disponible pour la récupération des cinq années du secondaire en matière d'orthographe et de grammaire. Un choix renforcé par la prise de conscience de besoins en organisation personnelle.

Nous n'avons pas l'ambition de proposer la solution au problème de la mise à niveau en français écrit. Cependant, nous croyons que cette démarche pédagogique, qui associe l'enseignant ou l'enseignante, l'ordinateur et l'élève dans la recherche de solutions durables à des problèmes fréquents mais peu diversifiés, est valable pour les élèves et permet aux profs de vivre relativement sereinement une situation d'apprentissage trop souvent épuisante en d'autres contextes.

Matériel didactique imprimé ou informatisé

Suzanne Beauchemin et **Charles Gravel**
MESS / DGEC

Le texte qui suit présente le résumé des exposés d'auteurs(es) de projets de matériel imprimé ou informatisé, destiné aux ateliers d'aide en français écrit implantés dans les collèges. Ces projets qui ont fait l'objet d'ateliers lors du colloque *Langue et littérature au collégial* sont soutenus par le *Programme d'aide au développement de matériel didactique pour les services d'aide en français* de la Direction générale de l'enseignement collégial. Les projets décrits se trouvent à des stades de développement différents; certains sont déjà publiés, d'autres sont en phase de conception et d'autres sont sur le point d'être expédiés dans le réseau collégial.

Matériel informatique

Auteur: Claude Noël
Titre: **PIFEN informatisé**
Collège: Édouard-Montpetit

Résumé: Le logiciel TEFEN propose une démarche tutorielle adaptée aux données diagnostiques. Trois cheminements sont possibles, proposant des stratégies d'apprentissage bien précises et offrant un support direct à l'autocorrection. Il traite la matière de deux des modules de la plus récente version du document écrit PIFEN, soit : Nature et fonction des mots et Accords du verbe.

Auteur: Marc Desbiens
Titre: **Le générateur de tests**
Collège: Rosemont

Résumé: Ce logiciel permet la création de tests diagnostiques paramétrables; il permet aussi la gestion des résultats obtenus à ces tests et l'évaluation des progrès des apprentissages effectués. Le logiciel contient une importante banque de questions portant sur les aspects orthographique,

lexical, grammatical et syntaxique du code écrit. C'est à partir de cette banque que des tests différents pourront être générés.

Auteur(e): François Bélanger, Madeleine Bellemarre
Titre: **L'index informatisé des ressources disponibles**
Collège: Joliette-De Lanaudière, Saint-Laurent

Résumé: Ce logiciel constitue un outil de référence à l'intention des enseignants et des élèves. Il leur permet de repérer facilement, parmi les nombreux ouvrages qui leur sont proposés, l'information qu'ils cherchent. De façon particulière, ce logiciel rend accessible aux élèves des ateliers d'aide l'ensemble des outils de références et de support en matière de français écrit, outils nécessaires pour leurs activités de correction et de perfectionnement.

• Notons que les trois logiciels décrits ci-haut sont liés par un générateur des apprentissages. Ils sont développés conjointement de façon à harmoniser les démarches médiatique et pédagogique. Ainsi, diagnostic (test), exercices (tutoriel) et ressources (index) constituent un *environnement intégré* offrant certaines possibilités de «navigation» à l'intérieur d'une interface commune.

Auteurs: Jacques Leclerc, Nicole Garet, André Brousseau
Titre: **Le français pour l'essentiel**
Collège: Bois-de-Boulogne

Résumé: *Le français pour l'essentiel* proposera aux élèves une série d'exercices se rapportant aux aspects techniques du code linguistique. Le logiciel sera développé à partir de la documentation écrite que les auteurs ont déjà réalisée. Il contiendra des prétests proposant à l'élève la tâche qui lui convient et des post-tests lui fournissant un diagnostic.

Auteure: Lisette Girouard
Titre: **SITO II**
Collège: Maisonneuve

Résumé: Ce logiciel, version du premier SITO, enrichie d'un module «correcteur», s'adresse aux élèves en difficulté en français écrit et aux enseignants qui les encadrent. La méthode d'auto-correction proposée à l'élève consiste à lui signaler, en cours de rédaction, les possibilités d'erreur et à lui donner accès à une banque contenant des exemples et des règles qui lui seront utiles. Le logiciel permet au professeur de remanier ou de modifier le contenu de la banque et de produire sa

propre grille de correction qui peut être soutenue par des explications et des exercices. Développé dans un premier temps pour les ordinateurs de type Macintosh, Sito II sera aussi disponible dans l'environnement IBM.

Matériel imprimé

Auteurs: Christiane Cossette et Royal Lévesque
Titre: **Méthodologie de l'écrit**
Collège: André-Laurendeau

Résumé: Production d'un guide méthodologique de l'écrit qui définit les diverses formes de textes produits par les étudiants et les étudiantes dans les différentes disciplines. Le document vise à préciser différentes démarches d'élaboration et de rédaction de textes à partir de contraintes formelles.

Auteure: Christel Veyrat
Titre: **Maîtriser un dictionnaire pour maîtriser sa langue**
Collège: Sainte-Foy

Résumé: Document présentant les concepts qui organisent un article du dictionnaire Robert et exercices de manipulation du dictionnaire dans le but d'amener l'étudiante et l'étudiant à développer autonomie et efficacité dans la maîtrise de la langue française.

Auteurs: Jacques Lecavalier et André Brassard
Titre: **Aide stratégique en lecture/écriture**
Collège: Valleyfield

Résumé: Élaboration de trois documents pour l'apprentissage de stratégies en lecture/écriture:

- cahier d'exercices pour l'élève
- guide pour le moniteur
- guide pour le professeur

L'objectif est de fournir à la clientèle des services d'aide, un instrument pour mieux comprendre les directives et les textes à lire ainsi que pour élaborer le plan du texte demandé et l'utiliser lors de la rédaction.
* Ce document a été publié et distribué dans tous les collèges en hiver 91

Auteures: Louise Desjardins et Michèle Frémont
Titre: **Le prêt-à-écrire**
Collège: Maisonneuve

Résumé: Production d'environ 150 fiches d'éclaircissements grammaticaux illustrés de nombreux exemples, pour francophones et allophones; ces fiches seraient remises à tous les professeurs (de toute discipline) qui les distribueraient à leurs élèves selon leurs besoins. Les fiches ne contiennent pas d'exercices; elles sont conçues pour aider rapidement à corriger les erreurs de français qu'on trouve dans les travaux d'élèves.

Auteur: Alain Stiévenart
Titre: **PIFEN** (parcours individualisé en français écrit normatif)
Collège: Édouard-Montpetit

Résumé: Mise à jour de la version actuelle du PIFEN qui tire profit des éléments nouveaux développés pour l'édition commerciale (PARFEN: parcours autonome de réapprentissage en français écrit normatif) et qui tient compte de l'expérience vécue dans les six collèges qui ont utilisé le document.
* Ce document a été publié et distribué dans tous les collèges en hiver 91

Auteurs: Claire Brouillet et Damien Gagnon
Titre: **Méthode d'autocorrection de la langue écrite**
Collège: Vieux-Montréal

Résumé: Guide grammatical d'orientation structurale qui propose à l'étudiant des modèles d'intervention sur des types d'erreurs fréquents ainsi que des techniques d'observation et d'analyse de ses propres comportements linguistiques.

Auteure: Huguette Maisonneuve
Titre: **De la phrase simple à la phrase complexe avec style**
Collège: Jean-de-Brébeuf

Résumé: Banque d'exercices qui permettront à l'élève d'enrichir ses connaissances syntaxiques, stylistiques et lexicales. Le premier volet traitera de la structure et des possibilités de la phrase simple (adjectifs, adverbes, groupes prépositionnels). Le deuxième volet rendra compte de la structure et des possibilités expressives de la phrase complexe (subordination relative, subordination circonstancielle, juxtaposition et coordination). Enfin, le troisième volet permettra aux élèves de développer quelques stratégies pour améliorer leur style.

FORMATION

à

L'ANALYSE DU DISCOURS

dans le contexte didactique du collégial

sous la direction de

Patrick Charaudeau

professeur à Paris XIII
directeur du Centre d'Analyse du Discours de Paris

les 2, 3, 4 et 5 juin 1992
à Jonquière (Cépal)

Places limitées.
Réservez par écrit dès maintenant en vous adressant à
Ernesto Sanchez,
coordonnateur du comité pédagogique
Cégep de Jonquière, 2505, rue Saint-Hubert, Jonquière (Québec), G7X 7W2
Telecopieur (418) 547-0195

FRANÇAIS MALADE, ÉCOLE COUPABLE ?

l'actualité

« INTERVIEW »

Langue malade, école coupable

par Christian Rioux

Jean Larose, écrivain et professeur en études françaises à l'Université de Montréal, a provoqué un esclandre en mai dernier au colloque de la Coordination provinciale des professeurs de français, à Québec. Il a accusé la centaine de participants : « Vous enseignez mal le français! Les petits immigrés vietnamiens connaissent mieux cette langue que les écoliers de Rosemont ou de Chicoutimi. » Puis, il a parlé de la littérature qu'il pratique depuis 20 ans et qui devrait être au cœur de l'enseignement au lieu du « charabia pédagogique ». Les professeurs en furent retournés. Plusieurs ont quitté la salle.

Incisif, mordant, ce passionné d'Arth

« Il faut faire lire, redonner à la littérature la première place dans l'enseignement du français et dans l'enseignement tout court. »

COLLOQUE DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS, LANGUE ET LITTÉRATURE, AU COLLÉGIAL

Cette rencontre de mai au Hilton de Québec a été l'un des moments forts de 1991. Conférences de **Patrick Charaudeau**, **Jean Larose**, **Jacques Lanoux**, **Jean Paré**, **Jean-Claude Rondeau** et le reflet d'une cinquantaine d'ateliers. 250 pages qui vous donneront l'heure juste du français au collégial!

Si vous n'avez pas eu la chance de participer à cet événement, commandez aujourd'hui même votre exemplaire des

ACTES DU COLLOQUE

dont le lancement aura lieu le 15 novembre 1991. Vous méritez certainement de rester au courant de l'évolution de l'enseignement du français au collégial.

Prénom : _____ Nom : _____

Adresse : _____

Code p. _____ Tél. : _____ Téléc. : _____

Ci-joint un chèque de 25.00$ à l'ordre des **Actes du colloque 91 de français au collégial** (plus frais de poste) a/s de : Ernesto Sanchez, coordonnateur du comité pédagogique
Cégep de Jonquière, 2505 rue Saint-Hubert, Jonquière G7X 7W2
Pour d'autres informations : tél. (418) 548-5829

Nos écrivaines et écrivains présentent dans ce recueil la genèse de leur intérêt pour la langue et la littératture.

Un document exceptionnel !

Anne-Marie Alonzo
Claudine Bertrand
Denis Bouchard
André Brochu
Maurice Cadet
Louis Caron
François Charron
Pierre Chatillon
Francine D'Amour
Bernard Demers
Francine Déry
Denise Desautels
François de Vernal
Georges Dor
Andrée Ferretti
Madeleine Ferron
Cécile Gagnon
Jacques Gauthier
Philippe Haeck
Doris Lussier
Monique Miville-Deschênes
Madeleine Ouellette-Michalska
Gilles Pellerin
Francine Pelletier
Gérard Pelletier
Gérard Pourcel
Bernadette Renaud
André Ricard
Esther Rochon
Marie Savard
France Théoret
Adrien Thério
Gilles Vigneault
Élisabeth Vonarburg

PRIX 15,00 $

Modulo Éditeur, 233 av. Dunbar, bureau 300, Mont-Royal, Québec, Canada, H3P 3H5. Téléphone : (514) 739-6010 Télécopieur : (514) 739-3680